

Vurderingens dannelsemuligheter i samfunnsfag

To lærere to grunnskoler

Kristine Johansen



Masteroppgave ved Utdanningsvitenskapelig fakultet.

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2009

Innhold

INNHold	2
1. FORORD.....	4
2. INNLEDNING	5
2.1 LÆREPLAN	6
2.1.1 Intensjonsnivå	7
2.1.2 Læreplan i faget Samfunnsfag.....	8
2.1.3 Vurdering i Samfunnsfag	9
2.2 FORSKRIFTEN OM VURDERING.....	10
2.3 UTDANNINGSPOLITISK KONTEKST	12
2.4 PROBLEMSTILLING	13
3. TEORETISK RAMMEVERK	14
3.1 DANNELSE.....	14
3.2 DEMOKRATISK MEDBORGERSKAP.....	16
3.3 DIALOG	17
3.4 SAMFUNNSFAGETS EGENART.....	18
3.5 VURDERING.....	21
3.6 VURDERING FOR LÆRING.....	24
3.6.1 God undervisning.....	26
3.6.2 Egenvurdering og hverandrevurdering.....	27
3.6.3 Motivasjon og selvaksept	28
3.6.4 Læringsrettet vurdering	31
3.6.5 Læring	31

3.7	MITT TEORETISKE UTGANGSPUNKT	40
4.	METODOLOGI	45
4.1	ETNOGRAFI SOM FORSKNINGSDESIGN	45
4.2	VALG AV METODE	46
4.2.1	<i>Observasjon</i>	46
4.2.2	<i>Innsamling av vurderinger</i>	47
4.2.3	<i>Intervju</i>	47
4.3	VALG AV INFORMANTER	48
4.4	VALIDITET OG RELIABILITET KNYTTET TIL FLEKSIBLE DESIGN	49
5.	PRESENTASJON AV EMPIRI OG UNDERSØKELSESMATERIELL.	52
5.1	BAKGRUNNSINFORMASJON SKOLE A OG SKOLE B	52
5.1.1	<i>Rammene for undervisningen</i>	53
5.1.2	<i>Lærers praksis på skole A</i>	53
5.1.3	<i>Oppsummering av praksis til Lærer skole A</i>	67
5.1.4	<i>Lærers praksis på skole B</i>	69
5.2	LÆRERNES PRAKSIS I LYS AV VFLS TEORI.	83
5.3	DANNELSESMULIGHETER I VURDERINGENE	86
5.4	IMPLEMENTERING AV VFL I SAMFUNNSFAG	89
5.5	STYRKER OG SVAKHETER VED UNDERSØKELSENS VALIDITET	91
6.	KONKLUSJONER OG DIDAKTISKE IMPLIKASJONER	92
6.1	ET MULIG UNDERVISNINGSOPPLEGG.	94
7.	ETTERORD	97
	KILDELISTE	99

1. Forord

Et fokus på egen læring parallelt med et fokus på andres læring kan være både givende og frustrerende. Denne oppgaven har vært mest givende. Dannelse av elevene er et ideal for meg som lærer. I mitt daglige virke er det allikevel ikke alltid tid til å ha elevenes dannelse i fokus. Et økende dokumentasjonskrav har ført til en følelse av å ikke alltid bruke tid på det som betyr mest, nemlig elevene og deres læring. Gjennom denne oppgaven har jeg krevd tilbake noe av tiden, og har nå et bedre fokus på hva min oppgave som lærer er. Oppgaven hadde ikke blitt til uten hjelp og støtte fra mange kanter.

Jeg ønsker å rette en spesiell takk til mine to veiledere: Astrid Birgitte Eggen og Eyvind Elstad. Astrid har vært en støtte gjennom hele prosessen. Jeg har fått konstruktive tilbakemeldinger som alltid har vært framovermeldinger og hennes perspektiver på vurdering er perspektiver jeg kjenner meg igjen i. Eyvind har spesielt bidratt med utviklende perspektiver omkring samfunnsfagets egenart.

Jeg vil videre takke elever, teamkollegaer og ledelsen på skolen min som på ulike måter har tilrettelagt og vært til inspirasjon for denne oppgaven. Jeg ønsker og å rette en spesiell takk til mine to informanter. Det er ikke bare lett å åpne klasseromsdørene og bli gransket av en ukjent. Jeg har lært mye av dere.

Jeg må og få takke venner for moralsk støtte og oppmuntring underveis. Og til slutt familien min, dere har oppmuntret meg og vært der gjennom hele prosessen. En spesiell takk til min mor Rita, korrekturleser og diskusjonspartner og pappa, Steen Morten, trykkeansvarlig. Helt til slutt vil jeg takke Emil, uten deg hadde det ikke blitt noen oppgave.

Kristine Johansen

23.05.09

2. Innledning

Denne oppgaven handler om vurderingens dannelsesmuligheter i samfunnsfag. Jeg er lærer i grunnskolen med fagene matematikk og samfunnsfag. Nå opplever jeg et nasjonalt trykk på vurdering i skolen. Samtidig har jeg tatt en lærerutdanning hvor en vektlegging av skolens dannelsesmisjon står sterkt. Jeg velger derfor å eksplorere dannelsesmulighetene som ligger i vurderinger i samfunnsfag, for på den måten å trekke det skolepolitiske intensjonsnivået inn på en praksisnær arena. Helt til slutt i kapittel 2 vil jeg gi en nærmere presentasjon av problemstillingen min.

Med jevne mellomrom kommer en debatt om skolenes dannelsesmisjon fram i media, og i år har vi vært vitne til en slik debatt i Aftenposten. Selv om debatten har dreid seg omkring universitetenes plikt til å danne studentene, er det en relevant debatt også på grunnskolenivå. At utdanning har større intensjoner enn å gjøre elever og studenter til faglig sterke personer, er ikke noe nytt. De seneste læreplaner på grunnskolenivå har alle hatt ambisjoner om ikke bare å utdanne elever, men og å danne dem. Formålsparagrafen § 1 gjør skolen til et stort dannelsesprosjekt. Elevene skal læres opp til å mestre egne liv, vise respekt ovenfor andres meninger, de skal lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Skolen skal møte elevene med tillit og respekt samtidig som det skal stilles krav til elevene som fremmer danning og lærelyst (<http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#map001>). Om skolene skal klare å danne elevene til å bli alt de kan bli, avhenger i stor grad av om lærerne lever opp til formålsparagrafen, Opplæringsloven og den aktuelle læreplan. I den anledning er Stortingsmelding nr. 11(2008/2009), ”Læreren, Rollen og utdanningen” interessant. Høgskolens lærerutdanning skal reformeres. Lars Løvlie kritiserer Stortingsmeldingen for å bare fokusere på ”roller, kompetanser og tiltak for å bedre utdanningen”. Han ønsker at Stortingsmeldingen skulle si noe om dannelsens innhold i norsk skole. (<http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article2941559.ece>).

”Fornyng av grunnskolen har i de siste tiårene betydd ny organisering, ny ledelse og nye krav til faglige prestasjoner. Det har vært et politisk og byråkratisk press henimot en tydeligere disiplinering, en strengere kontroll og mer konkurranse i skolen. Stortingsmeldingen kan ikke frasi seg ansvaret for sammenhengene og konfliktene mellom utdanningspolitikk, lærerutdanningens struktur og grunnskolens formål. Den burde i det minste kunne signalisere en mening om disse sammenhengene. Den nye rammeplanen bør ta fatt der stortingsmeldingen svikter.

Dannelsesperspektivet er ikke det dumme utgangspunktet.” (ibid)

Gjennom skolegang ønsker vi å utdanne faglig sterke mennesker, men vel så viktig er at de dannes til å fungere i samfunnet. Å være lærer innebærer mye mer enn å kunne sitt fag. Det innebærer å se elever, å ta inn over seg nye virkeligheter og å være en støtte i elevenes prosess med å finne seg selv. Peter Normann Waage skriver i ”Det godes banalitet” (Aftenposten 2.mars 09) om viktigheten av å ”stimulere motet til å stå på sitt”. Han tar utgangspunkt i en gjentakelse av Stanley Milgrams eksperiment fra 1961 som har like nedslående resultater nå. ”De aller fleste er i stand til å begå grusomheter, satt i den riktige situasjonen. Men det er alltid noen som ikke følger ordre” (<http://www.aftenposten.no/meninger/signert/article2954120.ece>). For å få fram de som ikke følger ordre, må skolene stimulere motet til å si nei, skolene må danne elevene.

I kapittel 2 vil jeg redegjøre for den utdanningspolitiske konteksten som alle lærere må jobbe innenfor. Denne konteksten legger sterke føringer på lærernes handlingsrom. Jeg velger derfor å redegjøre for de delene av konteksten jeg anser som mest relevante for oppgaven. Jeg fokuserer på læreplan på intensjonsnivå, læreplanen i samfunnsfag, vurdering i samfunnsfag og hva forskriften sier om vurdering. I kapittel 3 legger jeg det teoretiske rammeverket for oppgaven. Her presenterer jeg teorier omkring dannelse, demokratisk medborgerskap, dialog, samfunnsfagets egenart, vurdering og læring, før jeg snevrer inn fokus og presenterer min problemstilling. I kapittel 4 redegjør jeg for metodologien jeg har brukt. I kapittel 5 presenterer jeg empirien min og knytter den opp til teoriene i analysen og i kapittel 6 vil jeg presentere konklusjoner og de didaktiske implikasjonene av mine funn.

2.1 Læreplan

En læreplan er per definisjon ”Sentrale virkemidler som gir en nærmere utforming av de generelle mål som er satt for skolen, og som gir bestemmelser om timeplan, faginnhold, arbeidsmåter og vurdering” (Engelsen 2002: 28). Læreplaner kan leses på ulike nivåer. Jeg ønsker kort å gjøre rede for fem ulike læreplannivåer som først ble skissert av Goodlad i 1979: Det første nivået er ideenes læreplan. Ideenes læreplan tar opp i seg alle ideer som blir fremmet i en skolepolitisk kontekst. Noen av de ideene blir tatt med videre og får betydning når læreplanen utformes. Mange av de filosofiske betraktninger knyttet opp til skolen blir til

læreplanens intensjonsnivå. Ideenes læreplan eller intensjonsnivået er tydelig i den Generelle delen av læreplanen, Prinsipper for opplæringen og i Formålet med fagene. På neste nivå er den formelle læreplan, hva som konkret står i fagplanene av kompetansemål. Den formelle læreplanen må skolen forplikte seg til å gjennomføre i kraft av dens status som styringsdokument. På det tredje nivået er den oppfattede læreplan. Lærere og skoleledere tolker dokumentet og tolkningen blir igjen utgangspunktet for planlegging, undervisning og vurdering. Det er dette nivået jeg befinner meg når jeg ser på lærernes praksis. Jeg går inn i den oppfattede læreplanen og ser på hvordan lærere analyserer læreplanen. Jeg har lærers praksis som fokusområde, og læreplanen er en av faktorene som spiller inn på dette. Det fjerde nivået er den iverksatte læreplanen. Den iverksatte læreplanen er hvordan lærere og andre gjennomfører læreplanens intensjoner i praksis. Det siste nivået tar for seg den erfarte læreplanen, et nivå som tar opp i seg at elevenes erfaringer av læreplanen også spiller en rolle. (Engelsen 2002: 27)

2.1.1 Intensjonsnivå

Læreplanens intensjonsnivå gjenspeiles i den generelle delen av L97 som er videreført i Kunnskapsløftet, Prinsipper for opplæringen og i Formålet med faget. Intensjonsnivået til gjeldende læreplan går ut på å utvikle hele mennesket. Det hele mennesket tar opp i seg at mennesket er meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannet, samarbeidende, miljøbevisst og integrert. (LK06: 4-20) I prinsipper for opplæringen framheves det at elevene må få utviklet sin sosiale og kulturelle kompetanse i et grunnleggende sosialt og inkluderende fellesskap, at skolen skal bidra til å øke elevenes motivasjon for å lære gjennom å gi elevene ulike læringsstrategier som de kan benytte. Videre legges det vekt på elevmedvirkning, og det knyttes opp til at skolen skal forberede elevene på å delta i demokratiske beslutningsprosesser. I tillegg har elevene krav på tilpasset opplæring og likeverdige muligheter. I et sosialdemokratisk Norge har utjevning gjennom utdanning vært et mål siden krigen. Uansett sosial bakgrunn skulle alle i Norge ha de samme mulighetene til utdanning, og skolene skulle jobbe for å utjevne de sosiale forskjellene i samfunnet. Utdanning ble sett på som en *”forutsetning for likhet og likeverd og en viktig forberedelse for deltakelse i demokratiet”* (Aasen 1999:15). For å gjennomføre intensjonene, kreves det lærere som forventer innsats og deltakelse fra elevene i tillegg til at skolen må samarbeide godt med hjemmene og lokalmiljøet.

(http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf). *”Kort sagt, opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse”* (LK06 :3)

Samfunnsfagets intensjoner er utdypet i ”Føremålet med faget”. Samfunnsfaget skal *”medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking”*(LK06: 117). Videre skal faget gi elevene kunnskap om ulike kulturer, forholdet mellom naturen og kulturer, sette menneskene inn i en historisk sammenheng og det skal gi elevene handlingskompetanse. Elevene skal også vokse som reflekterende individer, politiske individer og moralske individer. De skal utvikle evnen til å *”tenkje fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant”* (LK06: 117).

Elevmedvirkning

“Elevmedvirkning innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring[...] Elevene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen innenfor rammen av lov og forskrift herunder læreplanverket.(http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf). Som jeg kommer tilbake til i kapittelet om dannelse så er egen deltakelse fra eleven en viktig forutsetning for at dannelse skal skje. Elevmedvirkning er derfor et av mine nøkkelbegreper i oppgaven. Jeg vil se på elevmedvirkning knyttet til læringsmål, valg av tema, utforming av kriterier, selve vurderingen og deltakelsen i timer.

2.1.2 Læreplan i faget Samfunnsfag.

Fagplanen i samfunnsfag tar for seg åtte hovedområder; Historie, Geografi, Samfunnskunnskap, Individ og samfunn, Arbeids- og næringsliv, Politikk og demokrati og Kultur og Internasjonale forhold. I sum skal undervisning innenfor de hovedområdene være med å oppfylle intensjonene i læreplanen. I tillegg til hovedområdene i faget, skal elevene utvikle noen grunnleggende ferdigheter. De grunnleggende ferdighetene skal utvikles i alle fag. De grunnleggende ferdighetene er; å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy.

I beskrivelsen av de grunnleggende ferdigheter i Samfunnsfag under muntlig og skriftlige ferdigheter står det:

” Å kunne uttrykke seg munnleg og skriftleg i samfunnsfag inneber å fortelje om hendingar i fortida og samtida, å greie ut om stader og fakta og å bruke definisjonar, omgrep og faguttrykk til å forklare årsaker og verknader knytte til samfunn og kultur. Det inneber å kunne presentere resultat av eige arbeid tydeleg og forståeleg for andre, og å kunne samtale om sine eigne og andre sine”(LK06: 120).

Videre står det at: *”Skriftleg og munnleg uttrykksevne vil seie å kunne reflektere over meiningsinnhaldet i tekstar, bilete, film og gjenstandar, og å kunne samanlikne, argumentere og drøfte verdiar i informasjon og kjelder, i hypotesar og i modellar. (ibid)*

Faget har kompetansemål som elevene skal ha nådd etter 4., 7., 10., Vg1 og Vg2. Til og med 10. trinn så behandles bare hovedområdene: Historie, Geografi og Samfunnskunnskap. I periodeplanene jeg har analysert så har jeg sett på kompetansemål etter 10.årstrinn innenfor de tre hovedområdene. Jeg har sett på om det er samsvar mellom målene som står på planen til elevene og målene i læreplanen. Det har jeg gjort for å se om den formelle læreplan har blitt tatt vare på gjennom nedbrytingen av kompetansemålene, og for å se om det er samsvar mellom mål og hva elevene blir vurdert i.

2.1.3 Vurdering i Samfunnsfag

Læreplanen sier bare noe om hva slags vurdering elevene skal ha i samfunnsfag. I samfunnsfag skal elevene ha en standpunktkarakter etter 10.årstrinn og elevene kan trekkes ut til muntlig eksamen (<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=125640&visning=6>). Elevene får en standpunktkarakter i faget, som ikke skal gjenspeile et gjennomsnitt av hva eleven har prestert gjennom hele året, men som skal gjenspeile elevenes sluttkompetanse i faget innenfor hvert av kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Læreplanen sier ingen ting om vurdering i samfunnsfag fram til standpunktkarakteren. Forskriften til Opplæringsloven sier noe om hva slags vurdering de har krav på gjennom hele skolegangen.

Kompetanse

Kunnskapsløftet inneholder kompetansemål som elevene skal ha nådd etter 2, 4, 7 og 10. trinn. Kompetanse er i følge St.meld. nr. 30: ”evne til å møte komplekse

utfordringer”(http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2140). Kompetanse skal romme et bredt kunnskapssyn; kunnskaper, ferdigheter, holdninger og utvikling er alle begrep som inngår i en elevs kompetanse. I den nye læreplanen vektlegges viktigheten av at elevene har kompetanse innenfor fem grunnleggende ferdigheter. Kompetanse sier også noe om vilje og evne til å bruke kunnskaper (Dale og Wærness 2006: 18).

2.2 Forskriften om vurdering

Jeg gjorde mitt feltarbeid våren 2008, da gjaldt forskriften til Opplæringsloven som trådte i kraft 1.august 2007. Etter at mitt feltarbeid ble avsluttet kom det en ny forskrift som var gjeldende fra og med 1.august 2008. Fra og med 1.august 2009 vil vi få en ny forskrift til Opplæringsloven. Den stadige revideringen av forskriften i kapitlene som angår vurdering i grunnskolen og i videregående skole viser noe av det trykket, som er nasjonalt, på vurdering. Jeg vil presentere de viktigste kapitlene i forskriften som gjaldt under mitt feltarbeid.

Kapittel 3 og 4 i forskriften til opplæringsloven er i sin helhet viet til vurdering. Kapittel 3 gjelder vurdering i grunnskolen og kapittel 4 gjelder vurdering i videregående opplæring. Jeg vil videre behandle kapittel 3 siden mitt forskningsmateriale er innhentet i grunnskolen. Elever i grunnskolen har rett til vurdering. Det skal legges vekt på god tilbakemelding og rettleiding til elevene. I tillegg skal elevene skal kunne gi en god egenvurdering. Jeg vil videre gå inn på de viktigste paragrafene knyttet til vurdering i grunnskolen slik jeg ser det.

I § 3.3 behandles elevenes rett til underveisvurdering og sluttvurdering.

”Undervegsvurderinga skal ein gi løpande i opplæringa som rettleiing til eleven. Ho skal hjelpe til å fremje læring, utvikle kompetansen til eleven og gi grunnlag for tilpassa opplæring. Undervegsvurdering kan ein gi både med og utan karakter” og ”Sluttvurderinga skal gi informasjon om nivået til eleven ved avslutninga av grunnskoleopplæringa”
(http://www.lovdata.no)

I § 3. 4 står det at elevene har krav på vurdering uten karakter på ungdomstrinnet og at den vurderinga må beskrive hvordan eleven ligger an i forhold til kompetansemålene.

”Både på barne- og ungdomstrinnet skal ein gi vurdering utan karakter i form av ei beskrivande vurdering av korleis eleven står i forhold til kompetansemåla i faga i

Læreplanverket for Kunnskapsløftet med sikte på at eleven på beste måte skal kunne nå disse måla. Det skal kunne dokumenterast at vurdering er gitt.

Elevane skal kunne delta i vurderinga av sitt eige arbeid. ” (lovdata.no)

§3.4a sier at ”*læraren skal jamnleg ha dialog med eleven om utviklinga i lys av §1-2 i opplæringslova, generell del og prinsipper for opplæringa i Læreplanverket for Kunnskapsløftet*”. Dette kan tolkes som at læreren skal være i jevnlig dialog med elevene om hvordan de utvikler seg med tanke på intensjonene bak læreplanen.

§ 3.5 og § 3.8 fastslår elevenes krav på terminkarakter og standpunktkarakter i alle fag. Standpunktkarakteren blir gitt ved slutten av opplæringa i avgangsfag. I tillegg til karakterer for orden og oppførsel. Karakterer i fag skal være tallkarakterer fra 1-6 hvor 1 viser at elevene har svært lav kompetanse i faget og 6 viser at eleven har framifrå kompetanse i faget.

§3.7 Behandler grunnlaget for karaktersettingen.

Grunnlaget for vurdering med karakterar er kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsette i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Karakterane skal gi uttrykk for den kompetansen eleven har oppnådd på det tidspunktet vurderinga skjer, og ut fra det som er forventa på dette tidspunktet. Føresetnadene til den enkelte eleven skal ikkje trekkjast inn, så nær som i faget kroppsøving. I kroppsøving skal det leggjast vekt både på oppnådd kompetanse og på føresetnadene til den enkelte eleven.

Vurdering i orden og i åtferd skal ikkje inngå i fagvurderinga.

(<http://www.lovdata.no>)

Utdanningsdirektoratet har sendt ut forslag til endringer i forskrift til opplæringsloven kapittel 3 og 4 – ”Vurdering” på høring. I høringsnotatet fra Utdanningsdirektoratet ligger forslag om store strukturelle og innholdsmessige endringer i kapittel 3 og 4 i forskriften til opplæringsloven

(http://udir.no/upload/hoeringer/hoering_vurdering_vedlegg_1_del_1_191208.pdf).

2.3 Utdanningspolitisk kontekst

På nasjonalt nivå har Kunnskapsdepartementet satt i gang et prosjekt for å bedre læreres vurderingspraksis. Prosjektet heter "Bedre Vurderingspraksis", og ble etablert våren 2007. Prosjektet omfatter 78 læresteder. De lærestedene skal prøve ut ulike kjennetegn på måloppnåelse. Prosjektet skal avsluttes 1. august 2009 (<http://udir.no/Artikler/Prosjekt-bedre-vurderingspraksis/>). Prosjektet er satt i gang for å få en mer rettferdig bedømmelse av elevprestasjoner, målet er altså at like prestasjoner skal premieres likt. (http://udir.no/upload/Vurdering_veiledningshefte_2.pdf). I resten av oppgaven velger jeg å bruke kriterier for kjennetegn på måloppnåelse. På lokalt nivå har Utdanningsetaten i Oslo satt i gang et prosjekt: "Vurdering For Læring". Prosjektet har som mål å tilrettelegge for tilpasset opplæring og få elevene til å medvirke i egen læringsprosess. Prosjektet har fokus på tydelige mål, vurderingskriterier, egenvurdering og hverandrevurdering. (http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/vurdering_for_laring/).

Begge prosjektene har som mål å bedre læreres vurderingspraksis, og begge prosjektene har sin forankring i teori omkring Assessment For Learning. I kapittel 3 skal jeg gå nærmere inn på hva Assessment for Learning er, slik Assessment Reform Group(ARG) definerer det. Jeg vil bruke Vurdering for Læring (VfL) som oversettelse. Når jeg referer til VfL er det teoriene til ARG og ikke Utdanningsetatens prosjekt "Vurdering For Læring" jeg refererer til.

I tillegg til prosjektet "Bedre Vurderingspraksis" har Kunnskapsdepartementet sendt ut en høring om endring i forskrift til opplæringsloven når det gjelder kapitlene om Vurdering. I det nye høringsutkastet tydeliggjøres elevenes rettigheter knyttet til undervisvurdering og sluttvurdering. Samtidig så ønskes det mer dokumentasjon fra lærerne på at undervisvurdering er blitt gitt. Det underbygger det faktum at vurdering er et hovedsatsningsområde innenfor den utdanningspolitiske konteksten per 2009.

I april 2009 arrangerte Høyskolen i Vestfold en nasjonal konferanse, over to dager, omkring VfL. Her var landets fremste eksperter på området samlet til å holde foredrag for lærere og skoleledere fra det hele land. (<http://www.hive.no/det-skjer-paa-hve/vurdering-for-laering-article5558-127.html>).

Elevorganisasjonen er også engasjerte i etablert vurderingspraksis. De har gått sterkt ut og krevd en bedre og mer rettferdig vurdering, en vurdering som gir elevene muligheter til å forbedre seg og som ikke bare dømmer dem i form av en karakter (Bakke Sjøvollen 2007). Det er et nasjonalt fokus på vurdering. Ropet om bedre vurderingspraksis er dermed unisont fra toppnivå i norsk politikk ned til elevene som skal bli vurdert. De eneste som til nå ikke har bidratt med et krav om bedre vurderingspraksis er lærerne, de som skal bedre sin vurderingspraksis.

2.4 Problemstilling

En av hovedintensjonene i samfunnsfag er å danne elevene til å bli demokratiske medborgere. Egenarten til samfunnsfag speiles i fagets oppbygning og status i norsk skole. Samfunnsfag er et lite sekvensielt oppbygd fag, med temaer innenfor mange akademiske tradisjoner. Samfunnsfag har status som et av de viktigste demokratidannende fagene. Dannelsesideen speiles i formålet med faget og i kompetansemålene. Noe av det som og kjennetegner samfunnsfag er det relativt store forhandlingsrommet mellom lærer og elever. Forhandlingsrommet er stort blant annet fordi det ikke er en sentralt gitt eksamen, men at eksamen utarbeides lokalt på skolene. Jeg vil utdype samfunnsfagets egenart nærmere i kapittel 3, der vil jeg og gå nærmere inn på begrepet VfL. Når jeg skal analysere vurderingens dannelsesmuligheter velger jeg å bruke VfL som et analytisk verktøy. Nasjonalt ligger det et fokus på vurdering med utgangspunkt i VfL. Jeg ønsker å kombinere fokuset på VfL med dannelsesideen i norsk skole og i samfunnsfaget spesielt. Min problemstilling blir dermed som følger:

”Vil en implementering av Vurdering for Læring, som vurderingspraksis i samfunnsfag, være en måte å ivareta intensjonene om å danne elevene?”

For å finne ut av problemstillingen min vil jeg analysere to læreres vurderingspraksis med utgangspunkt i noen underelementer fra VfL. Jeg vil videre se på hva i lærernes vurderinger som kan virke dannende på elevene, herunder vil jeg og kort drøfte om det er et motsetningsforhold mellom VfL og dannelsesperspektivet, eller om de lar seg kombinere. Tilslutt vil jeg se på de begrensningene og mulighetene som ligger i samfunnsfagets oppbygning og status, til å få implementert VfL. I slutten av kapittel 3 vil jeg gjøre nærmere rede for hva problemstillingen betyr i praksis.

3. Teoretisk rammeverk

Min problemstilling knytter seg til vurderingens dannelsesmuligheter i samfunnsfag, med et spesielt fokus på VfL. Jeg velger derfor å redegjøre for teorier omkring dannelse og demokratisk medborgerskap. Demokratisk medborgerskap framheves i fagplanen i samfunnsfag. Dialog er et av elementene som må være til stede hvis danning skal skje, derfor er en redegjørelse for hvilken tolkning av begrepet dialog jeg legger til grunn for oppgaven nødvendig. Deretter går jeg inn på samfunnsfagets egenart før jeg går inn på teorier omkring vurdering. Jeg vil starte med vurdering generelt før jeg går inn på VfL som en egen måte å tenke vurdering på. Hvordan lærere velger å vurdere elevene sine, knyttes opp til hvilket læringssyn og kunnskapssyn lærerne har. Derfor vil jeg og redegjøre for to av tre teoriretninger innenfor læringsteori. Jeg har valgt å fokusere på kognitiv teori og sosiokulturell teori.

3.1 Dannelse

Å danne elevene er en av skolens hovedoppgaver. I samfunnsfagets begrunnelse så vektlegges samfunnsfagets spesielle posisjon i forhold til dannelsen av elevene. Samfunnsfaget skal danne elevene til å bli demokratiske medborgere som kan tenke fritt og kritisk med utgangspunkt i rådene sosiale normer. Elevene skal ha kunnskap om demokrati men vel så viktig så skal elevene ha handlingskompetanse. I den generelle delen av læreplanen står det hva allmenndannelse defineres som:

”God allmenndannelse vil si tilegnelse av - konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv; - kyndighet og modenhet for å møte livet – praktisk, sosialt og personlig; egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen” (LK06: 14).

Etter andre verdenskrig ble begrepet dannelse brukt om formingen av elevene til demokratiske medborgere i den hensikt at vi aldri skulle oppleve et nytt Auschwitz. Dannelse dreier seg om den åndelige dimensjonen i elevene, det er en prosess og et mål som omhandler selvstendighet og ansvarlighet i måten å forholde seg til verdier på. Dannelse

brukes både om prosessen, innholdet i prosessen og målet. ”*Dannelse er en indre holdning som er dynamisk og foranderlig*” (Broström & Hansen 2004).

Det klassiske dannelsesbegrepet vektlegger evne til fornuftig selvbestemmelse, det ser på subjektutvikling innenfor et element av objektiv- allmenn innholdsmessighet, det tar for seg individualitet og fellesskap og det tar for seg moralske, kognitive, estetiske og praktiske dimensjoner (Klafki 1979). De generelle definisjonene av dannelse har i seg i hvertfall fire dimensjoner, som kan utgjøre dannelsens kjernepunkter. De fire dimensjonene er: ens egen virksomhet, likeverdig dialog, forpliktende perspektiver og handling (Broström og Hansen 2004). Den første dimensjonen tar opp i seg at det er gjennom aktivitet og samhandling med omverdenen at noen kan dannes. Samspillet med omverdenen kan virke dannende når samspillet preges av en likeverdig dialog. Subjektet får gjennom samhandling og dialog nye forpliktende perspektiver på verden og de viser seg gjennom et endret handlingsmønster. (Broström og Hansen 2004: 27).

Klafki har analysert dannelsessteoriene fra gammelt av og sett at de kan plasseres i to hovedkategorier, materiale dannelsessteorier og formale dannelsessteorier. Materiale dannelsessteoriene har fokusert på de objektene som skal formidles til borgerne, mens formale teoriene fokuserer på barnet som skal dannes. Han kritiserer de teoriene for at de fokuserer på deler og ikke på helheten, derfor velger han å presentere sin egen teori omkring den kategoriale dannelsen. (Klafki 1979)

Kategorial dannelse betyr at en

”fysisk og en åndelig virkelighet har åpnet seg for et menneske – dette er det objektive eller materiale aspektet. Men det betyr samtidig at dette mennesket har åpnet seg for denne virkelighet- her er det subjektive eller formale aspektet i funksjonell så vel som i metodisk forstand. Dannelse er innbegrepet på prosesser der innhold åpner seg for en fysisk og åndelig virkelighet og denne prosessen er – sett fra den andre siden – ikke noe annet enn at et menneske åpner seg henholdsvis blir åpnet for dette innholdet og dets sammenheng som virkelighet” (Klafki 1979: 193).

”Dannelse er kategorial dannelse i dobbel forstand fordi en virkelighet har åpnet seg kategorialt for et menneske, og fordi dette mennesket selv – takket være de

”kategoriale” innsikter, erfaringer og opplevelser det har tilegnet seg – er blitt åpnet for denne virkelighet” (Klafki 1979: 193).

Den forståelsen av dannelse som jeg legger til grunn i oppgaven er at elevene skal dannes til selvstendighet. At de skal utvikle evne til kritisk tenkning og åpne seg for nye virkeligheter i takt med at de lærer og forstår mer av verden rundt dem. Elevene kan dannes gjennom å delta i prosessene som foregår i skolen eksempelvis klasseromssamtaler og vurderingssituasjoner, at de tar ansvar for seg selv og sin egen læringssituasjon, at de deltar i læringsfremmende dialoger og at de får kunnskaper om men og ferdigheter og handlingskompetanse innenfor demokratiet.

3.2 Demokratisk medborgerskap

Medborgere er i utgangspunktet et svensk ord som har fått en plass i det norske vokabularet. Medborger er det samme som *”citizenship”*. Solhaug argumenterer for at medborgere bør brukes nettopp fordi borgerne det er snakk om i utgangspunktet er *”med”* oss som lever i samfunnet. Citizenship kan defineres på mange måter, men jeg velger å følge Solhaug som igjen bruker Janoskisk definisjon; *”Citizenship is passive and active membership of individuals in a nation-state with certain universalistic rights and obligations at a specific level of equality (Janoski 1998:9)”* (Solhaug 2003:37). Medborgerskap forutsetter tilhørighet i et samfunn. Demokratiske medborgere innehar demokratisk kompetanse. Demokratisk kompetanse betyr at de har kunnskaper om, men og ferdigheter og handlingskompetanse innenfor demokratiet.” Elevene skal ikke bare lære *om* demokratiet og de politiske sakene, de skal også få en opplæring *til* demokratisk kompetanse gjennom deltakende praksis i skole og samfunn.”

(<http://www.ils.uio.no/forskning/avsluttede-prosjekter/civic/rapporter/AD0101ma.pdf>)

Solhaug refererer i sin doktoravhandling til en større internasjonal studie som ble gjennomført i 1999 og som så på 14 åringer. Konklusjonen var at skolens undervisningspraksis spiller en viktig rolle i utviklingen av medborgere. *”Skoler som sørger for aktiv deltakelse, har et klima for åpen samtale mellom elever og lærere i klasserommet, og skolens aktiviteter for øvrig fremmer både kunnskap og engasjement hos elevene”* (Solhaug 2003: 23). I analysen omkring lærernes vurderingspraksis må jeg, under

kapittelet ”god undervisning” se på klima i klasseromssamtalen, om det er rom for alle elevenes synspunkter og om aktivitetene er lagt opp på en slik måte at det fremmer både kunnskap og engasjement hos elevene.

3.3 Dialog

I oppgaven holder jeg meg til Bakhtins forståelse av dialog.

”Kjernen i den Bakhtinske dialogen, om vi tenkjer på konkrete samtaler i skrift eller tale, er respekten for den andres ord, vilje til å lytte, forstå på den andres premissar og bruke den andres ord som tenkereiskap, men samtidig behalde respekten for sitt eige ord” (Dysthe 2001:14).

Bakhtins dialogbegrep kan tolkes i vid betydning. Da innebærer dialogen respekt for andres meninger, tillit til den andre part, læring, søking og diskusjoner frem mot felles mening, kognitive prosesser som utvikler eksisterende mentale skjema, utfyllende forståelse og ”*overskridelse av grensene for det forståtte*” (Børtnes, J. 2001:97). Dialog er mer enn en samtale, det er en samtale hvor partene i utgangspunktet har respekt for hverandre, hvor de lytter til hverandre og lar seg påvirke. Hvis begge argumenterer for sitt standpunkt uten å lytte til den andres, slik at begge kun sitter igjen med det opprinnelige standpunktet har det altså ikke foregått en dialog. Den gode dialog er et uttrykk for en livskvalitet, de som deltar i dialogen ønsker å se nærmere på en sak, de har ikke bakenforliggende motiver. I slike dialoger kan det uventede dukke opp, og det er det uventede som kan føre til danning hos eleven (Henriksen 2005).

I min oppgave vil jeg se på klasseromssamtalen og se om den i de fire tilfellene jeg har observert kan være dialoger eller om det bærer mer preg av å være monologer. Samtidig vil jeg se på om vurderingene som lærerne gjør av elevenes arbeid kan karakteriseres som en dialog med elevene og eventuelt hva som kunne vært gjort for å gjøre vurderingene om til fullverdige dialoger. Jeg bruker Bakhtins forståelse av dialog og dermed forutsetter jeg at en dialog kan foregå skriftlig.

3.4 Samfunnsfagets egenart

Samfunnsfag er et konglomerat fag som speiler mange forskjellige fagretninger på universitetsnivå. Geografi spør om hva som fins hvor og hvorfor. Historie spør om hva som skjedde når og hvorfor. Samfunnskunnskap, som inneholder elementer fra fag som sosialantropologi, sosiologi, statsvitenskap og samfunnsøkonomi, spør om hvilke prosesser og strukturer som virker hvordan og hvorfor (Koritzinsky 2005:53). Grossman og Stodolsky viser i en undersøkelse de har gjort omkring skolefagenes egenart og hva den egenarten har å si for undervisningen i faget: at alle skolefag skiller seg fra hverandre med tanke på status, organisering i sekvenser eller ikke, en indre sammenheng mellom ulike tema og om det er lett å komme fram til enighet omkring læreplanmål (Grossman & Stodolsky 1995).

Statusen til samfunnsfaget i skolen er noe uklar. Kunnskap og ferdigheter i samfunnsfag testes ikke gjennom nasjonale prøver eller osloprøven. De nasjonale prøvene gjennomføres i regning, norsk lesing og engelsk lesing. PISA testene er i matematikk, naturfag og lesing. Elevene må ikke opp til en avsluttende skriftlig eksamen i samfunnsfag, men de kan bli trukket ut til muntlig eksamen etter 10. årstrinn. Resultater i samfunnsfag vektlegges ikke når det er snakk om kunnskapsnivået i norsk skole. Men karakteren i samfunnsfag vektes på lik linje som karakterer i fag som matematikk, norsk og engelsk med sentralt gitt eksamen, når det gjelder opptak til videre studier. Resultater i samfunnsfag er derfor interessant og viktig på individnivå, men ikke på systemnivå.

Samfunnsfag framheves som ”*det kanskje viktigste demokratidannende faget*” i CIVIC Education Study som ble gjennomført i 2001. (<http://www.ils.uio.no/forskning/avsluttede-prosjekter/civic/rapporter/AD0101ma.pdf>). CIVIC undersøkelsen ble gjennomført i Norge og 27 andre land og testet Demokratisk beredskap og engasjement hos 14 åringer. Demokratisk beredskap og engasjement oppsummeres av forskningsgruppen som ”Demokratisk kompetanse”. Studien rettet seg ikke mot fagkompetanse hos elevene, men den demokratiske kompetansen settes allikevel i sammenheng med samfunnsfag; ”*i læreplanen finnes først og fremst i mål og hovedmomenter i det kanskje viktigste demokratidannende faget, samfunnsfag og i den fortolkningen og formen dette har fått i lærebøker.*” (ibid). Læreplanen det refereres til er L97, selv om målformuleringer har endret seg vil jeg påstå at utsagnet fortsatt gjelder med LK06.

Organiseringen av faget legger begrensninger på og muligheter i lærernes handlingsrom. Lærere ansvarliggjøres gjennom elevenes eksamensresultater og resultater på de nasjonale prøvene. En slik ansvarliggjøring av lærerne legger opp til ”teaching for test”. I de fagene hvor lærerne vet at elevene skal ha en skriftlig sentralt gitt eksamen, vil lærerne automatisk styre elevene fram mot det målet. Eksamen blir den felles standarden som lærerne må styre undervisningen fram mot. I samfunnsfag er det ikke en nasjonalt gitt eksamen og lærerne har større frihet i planlegging og gjennomføring av undervisning. Lærerne kan i samfunnsfag gå inn i forhandlinger med elevene fordi den muntlige eksamen utarbeides på skolenivå. Det er derfor større rom for elevmedvirkning i samfunnsfag enn i fag som matematikk, engelsk og norsk hvor lærerne har mindre rom til å forhandle med elevene, fordi de vet hvordan elevene skal testes i slutten av opplæringen.

Læreplanen i samfunnsfag er sekvensiell innenfor de ulike fagretningene. Historien begynner med eldre historie og beveger seg framover i tid. Geografi starter med nærmiljø før det beveger seg utover i radius, samfunnskunnskap starter med det elevene vet om medvirkning og demokrati for så å gå ut til prosesser som foregår i samfunnet som hele. Men kravet om å bevege seg fra tema til tema kan gjøre at den indre sammenhengen mellom temaene blir borte. Og det kan være vanskelig å se de ulike fagtradisjonene i sammenheng med hverandre hvis temaene som berøres ikke står i et logisk forhold til hverandre. Slik faget framstår i skolen, i dag, er samfunnsfag et lite sekvensielt oppbygd fag. Elever kan oppfylle alle kompetansemålene innenfor et tema selv om de oppfyller noen kompetansemål i forrige tema. Det er på grunn av byttet mellom temaer innenfor de ulike fagtradisjonene. Elevene trenger ikke inngående kunnskap om den franske revolusjonen, når de arbeider med jordas indre bestanddeler. Samfunnsfag følger altså ikke Gagnès mursteinsprinsipp.

Gagnès grunnleggende antakelse er blitt kalt mursteinsprinsippet. ”*Tanken er at kunnskap bygges opp kumulativt ved at det ene begrepet tømres opp på det andre*”(Imsen 2001:189). I samfunnsfag vil ikke det være et gjeldende prinsipp fordi man hele tiden beveger seg framover med nye tema. Det kan argumenteres for at Den franske revolusjon var med å legge grunnlaget for grunnloven i Norge, men samtidig kan du tilegne deg mye kunnskap om grunnloven i Norge uten å ha kunnskaper om den franske revolusjon. Fag som matematikk, norsk og engelsk er fag som helt tydelig har en sekvensiell oppbygning og som følger et mursteinsprinsipp. Nye kunnskaper og ferdigheter bygger alltid videre på gamle kunnskaper og ferdigheter og elevene opplever en naturlig progresjon innenfor fagene.

Det siste poenget som Grossman og Stodolsky peker på er at det kan være vanskelig å samles om en læreplan når det er så mange fagtradisjoner og verdier som skal tas vare på (Grossman & Stodolsky 1995). Prosessen med å lage en fagplan er altfor stor til at jeg velger å gå inn på hvordan samfunnsfaget i ungdomsskolen fikk sin endelige form her. Men det er kjent at det er en kamp om hvilke interesser som skal bli hørt og tatt hensyn til i utarbeidelsen av alle fag. De områdene som er tatt med gjenspeiler verdier samfunnet ser på som viktige akkurat når læreplanen ble utarbeidet(Engelsen 2002).

Kjetil Børhaug viser i sin artikkel: "Hvorfor Samfunnskunnskap" at samfunnskunnskap mangler en didaktisk grunnmodell som "*definerer hensikt, mål, det mest sentrale innholdet og arbeidsmåter*"(Børhaug 2005:171). For å utvikle et fag didaktisk og unngå at det kun blir et oppsamlingsfag som tar for seg alle tema som skolen bør si noe om, må man se på begrunnelsene for faget. Børhaug tar i sin artikkel opp tre begrunnelser for faget samfunnskunnskap. På ungdomstrinnet utgjør samfunnskunnskap en av tre deler innenfor faget samfunnsfag. I tillegg består faget av historie og geografi. Jeg ønsker allikevel å presentere begrunnelsene Børhaug legger fram i sin artikkel, fordi de danner en base for de didaktiske implikasjonene jeg legger fram i slutten av oppgaven og fordi begrunnelsene også kan gjelde de andre to delene av samfunnsfaget. Faget samfunnskunnskap inngår i en helt klar strategi om å utvikle elever som er i stand til å sikre demokratiet og utvikle demokratiet videre.

De tre perspektivene Børhaug trekker fram og sier at ligger bak samfunnskunnskapens rett til å eksistere er et politisk styringsperspektiv, et danningsperspektiv og et nytteperspektiv. Det politiske styringsperspektivet legger vekt på at elevene må få opplæring i demokrati som styringsform, for så å føre den demokratiske tradisjonen videre. Et slikt perspektiv var spesielt gjeldende rett etter andre verdenskrig hvor det var viktig å framheve demokrati som ideal. Samfunnskunnskap skal være med å bidra til at vi får demokratiske medborgere. Danningsperspektivet knytter samfunnskunnskap til utviklingen av elevenes selvstendighet. De må lære å ta selvstendige vurderinger og valg, tenke kritisk og inneha en endringskompetanse. Elevene må dannes inn i et demokratisk samfunn, det betyr at elevene skal utvikle en demokratisk kompetanse som gjør dem i stand til å være med å endre det samfunnet vi lever i gjennom påvirkning på demokratiske institusjoner(Børhaug 2005: 174). Nytteperspektivet velger jeg å ikke gå inn på, da fokus i oppgaven min ligger på det politiske styringsperspektivet og danningsperspektivet gjennom fokus på den intenderte læreplanen.

Mansbridge hevder at deltagelse i demokratiske avgjørelser gjør mennesker til bedre medborgere. Hun finner ingen konkrete beviser for at så vil skje, men hun viser gjennom eksempler hvorfor det er en troverdig påstand. Overført til skolehverdagen, selv om overføringsverdien er vanskelig å si noe om, så vil elevenes medvirkning og påvirkning føre til at elevene også vil bidra i det virkelige liv (Mansbridge 1999). Trond Solhaug viser til at elevene må få opplæring i hva et demokrati er, men de må også få opplæring i hvordan de kan påvirke og de må få muligheter til å trene på det gjennom elevmedvirkning (Solhaug 2005). Samfunnsfag skal ha demokratiopplæring med elevene, det er et av de overordnede målene i Kunnskapsløftet, det står som egne fagspesifikke mål i læreplanen i samfunnsfag, i tillegg til at det nevnes i Prinsipper for opplæringen. Dermed blir elevmedvirkning et viktig poeng spesielt i samfunnsfag, og arbeidsmåter og metoder må benyttes med mål om at elevene skal ha kunnskap om, men også ferdigheter i utøvelsen av demokrati.

Samfunnsfag har særlig store muligheter til å knytte fag til elevenes livsverden, fordi samfunnsfag handler om hva som foregår rundt elevene. Opplæring i demokrati kan starte med opplæring i skolesamfunnet og hvordan elevene velger tillitselver som igjen danner elevråd som er med å styre hva som foregår på skolen. Samfunnsfag skal være med på å myndiggjøre elevene (Børhaug 2005). Opplæring i og til demokrati kan også starte med åpne dialoger og muligheter for alle elevene til å bli hørt og det kan starte med at elevene får innflytelse på valg som tas angående innhold, arbeidsmetoder og vurdering i timene. Å knytte fagstoff til elevenes livsverden blir sett på av Ausubel som svært viktig. Det må knyttes kognitive broer mellom elevenes forkunnskap og den nye kunnskapen, noe som gjøres gjennom å ta utgangspunkt i hva elevene allerede kan.

Ausubel sier at før vi presenterer et nytt emne må læreren gjenoppfriske relevant stoff og sette stoffet i en sammenheng. På den måten blir det mulig å sette samfunnsfagets mange retninger i sammenheng med hverandre. (Imsen 2001). Det forutsetter at læreren i samfunnsfag klarer å trekke trådene mellom alle fagtradisjonene og at han klarer å sette de historiske hendelsene inn i en klar og kronologisk sammenheng.

3.5 Vurdering

Eggen bruker følgende definisjon av vurdering i sin doktoravhandling: *"The complete process of stating objectives; define referencing; collecting documentation; judging the*

documentations as well as communicating feedback to the students in form of grading, written and oral statements”(Eggen 2004:111). Vurdering er en tredelt prosess, som går ut på å samle inn dokumentasjon, tolke dokumentasjonen og iverksette tiltak med bakgrunn i dokumentasjonen (Dobson, Eggen & Smith 2009).

Grunnlaget for vurderingen i grunnskolen er opplæringsloven, gjeldende læreplan, retningslinjer for fagene i tillegg til kartleggingsprøver, nasjonale prøver og veiledningsmateriell som blir gitt til skolene(http://udir.no/upload/Brev/Omtale_av_vurdering_i_LK06.pdf). Det overordnede målet med elevvurdering er å fremme elevenes læring og utvikling(ibid). Det gjelder uansett hvilket systemnivå vurderingen skal brukes på.

Vurdering er handlinger med hensikt og funksjon. Vurderingens formål å fremme elevenes læring og utvikling, motivere til videre innsats, korrigere i læringsprosessen, gi informasjon til lærere om hvor eleven står og dermed gi retning til videre undervisning, informasjon og samarbeid med hjemmet, sortere og sertifisere elever og til videre utvikling av skolen som læringsarena (udir. Notat 26.04.06). En vurdering kan være både med og uten karakter.

Hensikten bak en vurdering kan være både å gi elevene en individuell tilbakemelding og gi kommunen, fylket og staten informasjon om kunnskapsnivået til elevene. Nasjonale prøver blir i så henseende brukt som et diagnostiseringsverktøy for lærerne, de finner ut hvor elevene står i forhold til kompetansemålene i Kunnskapsløftet samtidig så rapporteres resultatene inn til nasjonalt nivå. Der brukes resultatene som indikatorer på hvor kunnskapsnivået til elevene ligger som helhet og også som pressmiddel, med mål om å forbedre resultatene på den enkelte skole, ovenfor skoleleder hvor elevene ikke oppnår ventet resultat.

En vurderings funksjon kan være både summativ og formativ.

”Formative evaluation is evaluation designed, done, and intended to support the process of improvement, and normally commissioned or done by, and delivered to, someone who can make improvements. Summative evaluation is the rest of evaluation: in terms of intentions, it is evaluation done for, or by, any observers or decision makers (by contrast with developers) who need evaluative conclusions for any other reasons besides development. (Scriven 20: 1991)

En vurdering er summativ når vurderingen kun brukes som en kontroll av læring.

Vurderingen kan være både med og uten karakter, men funksjonen til vurderingen vil bare

være å fortelle eleven og læreren hvor eleven står i forhold til kompetansemål i Kunnskapsløftet. Vurderingen vil fungere formativt når både eleven og læreren bruker vurderingen som utgangspunkt for ny læring. En slik vurdering kan og være både med og uten karakter, men det vil alltid være med en tilbakemelding enten muntlig eller skriftlig som kan fortelle eleven hva og hvordan eleven kan heve seg i forhold til kompetansemålene.

Det er opp igjennom tidene brukt ulike referanserammer for vurderingen. En vurdering kunne ta utgangspunkt i hvordan gruppen gjorde det som helhet og en enkelt elevs besvarelse ble sammenlignet med de andre elevene for å fastsette karakter. En annen mulig referanseramme er eleven selv, da snakker vi om ipsativ vurdering. En ipsativ vurdering vil ta utgangspunkt i elevens egenutvikling. Den tredje referanserammen, som og er den som skal brukes i dag, er kriteriebasert vurdering. (Helle 2007) Elevene skal vite hvilke kriterier de blir vurdert etter. Dale og Wærness mener at det må legges opp til et vurderingssystem som vurderer hva elevene skal mestre på de ulike nivåene. På den måten opplever alle elever mestring. (Dale & Wærness 2006). Gjennom et slikt vurderingssystem kan elevene få individrelatert tilbakemelding om hva de mestrer samtidig som de får en karakter. Slik jeg oppfatter Dale & Wærness ønsker de et vurderingssystem med fokus på individet og individets mestring og muligheter samtidig som de ønsker å beholde karaktersystemet som knyttes opp til måloppnåelse. Det minner om Black og Williams holdning til vurdering når de kom fram til et vurderingssystem som de kalte Assessment for Learning. Assessment for Learning oversettes til Vurdering for Læring. Senere i oppgaven vil jeg bare bruke VfL om Vurdering for Læring. VfL kombinerer ipsativ vurdering med målrelatert vurdering.

VfL og Vurdering av Læring (VaL) er en nyere inndeling av vurderingens hensikter og funksjon og en slik inndeling knytter vurdering i sterkere grad til læring. VaL forstås ofte som en vurdering som skjer ved bestemte tidspunkt, forholder seg til fastsatte standarder på nasjonalt eller internasjonalt nivå og elevmedvirkningen er stort sett fraværende. VaL kan i så måte sammenlignes med begrepet summativ vurdering, vurderingen gjøres for å kaste en dom over noe. VfL har fokus på elevmedvirkning og er vurdering som gjøres i den hensikt og med det formål å hjelpe eleven i videre læringsarbeide. Elevene får tilbakemeldinger som er framoverrettede, eller med et nytt ord: framovermeldinger. (Dobson, Eggen & Smith 2009). VfL kan sammenlignes med formativ vurdering, og jeg skal gå nærmere inn på VfL i neste avsnitt. Til slutt vil jeg og nevne vurdering som læring. Vurdering som læring retter seg mot elevenes metakognisjon. Metakognisjon er et viktig aspekt ved kognitive teorier

omkring læring og kunnskap, og jeg kommer nærmere inn på det senere i oppgaven. Kort fortalt dreier vurdering som læring seg om elevenes evne til å vurdere sitt eget og andres arbeide, å innta en rolle som vurderer. Gjennom vurderingen vil elevene ha en mulighet til å kontrollere egne læringsprosesser, som er et ledd i selvregulert læring.(Dobson, Eggen & Smith 2009)

3.6 Vurdering For Læring

Assessment Reform Group(ARG) fant i en studie i 1998 at skoler som hadde økt læringsutbytte ofte fokuserte på kriterier, planlegging for læring ikke aktivitet, egenvurdering og hverandrevurdering, fokus på spørsmål og pauser, konstruktiv tilbakemelding underveis og at vurdering ga retning for videre undervisning. De videreutviklet punktene til å inngå i et vurderingssystem som de ga navnet VfL.

Prinsippene bak VfL er sensitive ovenfor elevenes individuelle behov og kompetanse. Samtidig så vurderes alle elevene opp i mot de samme målene og kriteriene og vurderingen skal være konstruktiv. Vurderingen skal fokusere på hvordan elevene kan gjøre oppgaver bedre, den skal altså brukes formativt.

ARG fant ut at VfL dreier seg om mer enn selve vurderingen, det handler om hvordan lærere planlegger og gjennomfører timene. Lærere må fokusere på utviklende spørsmål og ikke bare på spørsmål knyttet til faktakunnskap, i tillegg så må lærere ha forståelse for at et spørsmål som krever refleksjon fra elevenes side ikke kan besvares umiddelbart. ARG fokuserte videre på formativ vurdering, elevene må gis relevant og konstruktiv tilbakemelding underveis i arbeidet, der må lærerne ta utgangspunkt i hva elevene kan og ikke hva de ikke kan. I tillegg til at elevene må bruke vurderingen til å forbedre eget arbeide må og lærerne bruke vurderingen til å se om de må legge opp undervisningen annerledes. Lærerne må ta utgangspunkt i hvor elevene befinner seg når timen planlegges.

ARG brukte følgende definisjon på formativ vurdering:

"All those activities undertaken by teachers, and by their students in assessing themselves, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged. Such assessment becomes

formative assessment when the evidence is actually used to adapt the teaching work to meet the needs”(Black & Wiliam 1998b: 2).

ARG vektlegger elevmedvirkning som et rådende prinsipp. Elevene må lære å vurdere seg selv og sine medelever ut i fra oppsatte mål og kriterier. Vurdering som læring innebærer at elevene aktivt vurderer eget eller andres arbeid, og kan dermed sees som en komponent i VfL. For å vurdere seg selv må elevene ha kjennskap til hva som forventes av dem, ved å tas med i utarbeidelsen av kriteriene vil elevene både ha kjennskap til og eieforhold til kriteriene. (Black, Harrison, Lee, Marshall, Wiliam 2002). Ved å vurdere seg selv må de aktivt ta stilling til om det de har prestert er godt nok. Hvis det ikke er godt nok, må de tenke over hva de kunne gjort annerledes. Egenvurdering og hverandrevurdering vil på den måten fungere som en læringsstrategi for elevene, og det vil gi informasjon til elevene om den læringsstrategien de brukte var hensiktsmessig eller ikke. (Gardner (red.) 2006:3). At elevene må medvirke, er i overensstemmelse med hva som står i formålet med opplæringen.

Leich(07) gjennomførte en studie som tok utgangspunkt i hvordan elevene opplevde tiltakene knyttet til VfL. Black & Wiliam fokuserte på tilbakemeldingene og at de måtte gå rett på kvaliteten ved elevenes arbeid. De mente og at lærere burde unngå å sammenligne elever. Black & Wiliam fokuserte på målrelatert og ipsativ vurdering. Black & Wiliam fant også at det er nødvendig å etablere et miljø hvor alle kan lykkes, uansett hvilket faglig nivå de befinner seg på. (Black & Wiliam 1998). Resultatene som Leich fant, bygger oppunder det Black & Wiliam sier om tilbakemeldinger, i tillegg til at de tilfører noen nye aspekter. Elevene syntes ikke at generelle kommentarer ville hjelpe dem, de følte at tilbakemeldingene måtte være direkte knyttet til kriterier for oppgaven. I tillegg følte elevene at det var enklere å takle kritikk hvis tilbakemeldingen startet med en positiv kommentar. Et viktig funn var at elevene satte stor pris på tilbakemeldinger fra lærere de opplevde som genuint interesserte i elevene. (Leich 2007).

Forskningsresultater som ARG kom frem til i 2004 viser at tilbakemeldinger kan ha en positiv effekt på læring, såfremt de står uten karakter. Tveit (2007) viser til det samme og sier at når elever får både en tilbakemelding og en karakter vil det ha liten eller ingen effekt på elevenes læring. De fokuserer da på karakteren og ikke på tilbakemeldingen (Tveit 2007). En individuell vurdering kan og bør være kriteriebasert, men mulighetene for forbedring må ta utgangspunkt i individet. En karakter vil begrense effekten av kommentaren som er rettet

mot individet. En karakter er en sluttvurdering, altså en VaL.(Lambert & Lines 2000). Det viser seg og at elever som er målorienterte fremfor prestasjonsorienterte gjør det bedre. Det er derfor viktig å fokusere på måloppnåelsen og ikke ”selvet” til eleven under vurderingen (Shute 2008).

Nå ønsker jeg å gå nærmere inn på hva ARG så på som god undervisning i lys av VFLs prinsipper om spørsmålsformuleringer og tiden det tar før læreren forventer svar fra elevene. I tillegg vil jeg gå nærmere inn på elementene i VFL som dreier seg om egenvurdering og hverandrevurdering, og se på hvilken effekt læringsrettet vurdering kan ha på elevenes motivasjon og selvaksept (self-esteem).

3.6.1 God undervisning

ARG fant at skoler med økt læringsutbytte hadde et fokus på hva som skulle læres og ikke hvilken aktivitet elevene skulle drive med. Alt som foregikk i klasserommet ble legitimert gjennom mål for timen og perioden. Aktivitetene som ble valgt for å støtte oppunder læringen, var aktiviteter hvor elevene fikk kommunisert sin forståelse. Når elevene kommuniserte, var det viktig at læreren observerte hva elevene skrev, hva elevene gjorde og lyttet til praten elevene i mellom. Dialogen med elevene dannet utgangspunktet for læringen, den ga læreren mulighet til å rettlede og veilede samtidig som de kunne anerkjenne hva elevene allerede gjorde. Dialogen dannet utgangspunktet for Vurderingen For Læring. Spørsmålene lærerne stilte krevde refleksjon fra elevenes side, de dannet utgangspunktet for en dialog mellom alle i klasserommet og reflekteringen ble utgangspunktet for videre læring. En dialog bør oppfordre til refleksjoner som alle kan delta i, for da kan elevene lære. (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam 2006).

Lærere som planlegger timer må planlegge med utgangspunkt i mål som det er forventet at elevene skal nå. Spørsmålene lærerne stiller elevene må, i hovedtrekk, være planlagt på forhånd for på den måten å sikre seg at spørsmålene som stilles er gode spørsmål, at de oppfordrer til refleksjon og dialog omkring et emne. Aktiviteter og oppgaver som velges, må tas i bruk fordi de støtter oppunder elevenes læring, ikke bare som et mål i seg selv. ”*The better the quality of the task, the better the quality of intervention*” (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam 2004: 17).

3.6.2 Egenvurdering og hverandrevurdering

Egenvurdering og hverandrevurdering må ha en formativ hensikt. Målet med vurderingen må være at eleven som blir vurdert får sjansen til å forbedre seg med utgangspunkt i vurderingen som en selv eller medeleven gjør. Både ARG og Leich(Leich 2007) har kommet frem til at egenvurdering og hverandrevurdering er viktig for elevene. Tilknyttet egenvurdering og hverandrevurdering fant de ut at det for det første er essensielt at elevene vet hva de skal vurdere seg selv og andre etter, kriteriene for oppgaven må være klare på forhånd. Ved å forstå hvilke mål læringen har og deretter vurdere om de har nådd målene, arbeider elevene på et metakognitivt plan. De lærer hvordan de lærer, og de kontrollerer egen læring noe som gjør dem selvstendige i forhold til læringsarbeidet. Egenvurderingen inngår også som en del av dialogen med læreren. Dialogen skal føre frem til ny refleksjon omkring temaer og egne ideer, hvor refleksjonen igjen fører læringen til et nytt nivå. ARG fant også at hverandrevurdering er viktig fordi det i mange tilfeller er lettere å ta i mot vurdering fra en likemann og ikke en som per definisjon står over i rang. Elever snakker samme språk, og kan derfor lettere forstås enn læreren som ikke er deltaker i det sosiale språket blant elevene. Et siste poeng jeg vil fremheve som funn hos ARG var at elevene lærte hva som var gode arbeider gjennom fremvisning av gode arbeider, altså gjennom eksempler. (ARG 2004).

Leich (Leich 2007)fant at noen elever syntes det var veldig vanskelig å vurdere seg selv, og at elevene satte pris på at læreren diskuterte egenvurderingen med dem etter at de hadde vurdert seg selv. Noen elever lurte på om de var for snille i egenvurderingen seg selv. Når det gjaldt hverandrevurdering, satte de fleste elevene pris på tilbakemeldinger fra medelever, fordi det fikk dem til å tenke over kvaliteten på eget arbeide. Men mange hadde problemer med å stole på det medelevene sa og ønsket at lærer skulle gå over og dobbeltsjekke. Elevene som var aktive i utarbeidelsen av kriteriene, følte at de lærte mye av å vurdere andres arbeid. (Leich 2007).

All tilbakemelding som elevene får av lærer eller av medelever er ikke formativ vurderinger. Tilbakemeldingen blir først formativ hvis eleven som får tilbakemeldingen gjør bruk av den tilbakemeldingen til å forbedre seg selv. Tilbakemeldinger er i følge Viddal:”*dialoger som fremmer læring, anerkjennelse, engasjement, refleksjon og potensielle kompetanse hos den lærende*”(Viddal 2000: 93). Viddal legger vekt på at den som gir tilbakemeldingen må se

arbeidet fra den lærendes perspektiv men uten å miste sitt eget. Den som mottar tilbakemeldingen må oppleve at den er i tråd med hvordan en selv opplever sitt arbeide. Perspektivering er en helt avgjørende faktor for om tilbakemeldingen skal virke konstruktivt eller ikke.

3.6.3 Motivasjon og selvaksept

"Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative". (Hattie & Timperley 2007). Vurderinger som gir elevene beskjed om hvor de står i forhold til målene, hva de mestrer, hva det forventes at de skal mestre og måter å komme til forventet nivå på, er de vurderingene som kan øke elevenes motivasjon og selvaksept (Smith 2009). Vurderinger som er rent summative kan ha motsatt effekt. Smith refererer i sin artikkel "Samspillet mellom vurdering og motivasjon" til resultater fra England som viste stor korrelasjon mellom resultater på nasjonale prøver og elevenes selvaksept. *"Elever med svake resultater har fått en mye lavere selvaksept enn elever med gode resultater"* (Smith 8:2009). Videre argumenteres det med at VFL, som per definisjon skal gi elevene beskjed om nåværende ståsted, hvor det er forventet at de skal og måter å komme dit på kan virke både motiverende og demotiverende. Det viser elevene at det er hull mellom der de befinner seg og der det er ønskelig at de skal være, og det skaper utilfredshet hos elevene. Denne utilfredsheten er det som forventes å drive elevene videre i læringsprosessen, utilfredsheten blir motivasjonen. Hvis hullet er overkommelig kan det virke motiverende, hvis hullet er for stort kan det virke demotiverende. (Smith 2009) Her blir det tydelig hvorfor det ipsative elementet i VFL er viktig, elevene må få vurderinger som virker overkommelige for hver enkelt.

ARG finner i sin forskning at VFL kan øke elevenes motivasjon og selvaksept. Effektive tilbakemeldinger kan virke direkte inn på elevenes utvikling og det kan virke indirekte gjennom motivasjonen elevene har til å gå løs på oppgavene. God tilbakemelding kan bedre motivasjonen (ARG 2002).

I læringsplakaten omtales motivasjon som lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet. Motivasjon henger sammen med elevmedvirkning og at elevene utvikler læringsstrategier. En litt mer konkret definisjon av motivasjon sier at "motivasjon er drivkraften bak våre handlinger, samtidig som det opprettholder våre handlinger og gir mål og mening til de

samme handlingene” (Imsen 2002: 227). I Læringsplakaten står det og at hvis en skal fremme elevenes motivasjon, må en ”*fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter*”(punkt 6). Dale og Wærness refererer til forskning foretatt av Sandven i 1968. Sandven viser at skolemotivasjon avhenger av interaksjonen mellom elevene og omgivelsene (Dale & Wærness 2006:200). Konklusjonen Sandve kommer fram til som gjengis av Dale og Wærness er at:”*Mangel på differensiering og tilpassing av undervisningen vil derfor ha som konsekvens at flertallet av elevene attribuerer resultatene til evner. I dette ligger det ingen spore til innsats, ettersom evner oppfattes som en stabil og ukontrollerbar faktor* (Skaalvik og Fossen 1995:37)” (Dale & Wærness 2006:203). Konsekvensene av en slik konklusjon blir blant annet at hvis vi ønsker elever som er motiverte og som er villige til å legge ned en innsats for å utvikle evner og ferdigheter, må elevene se at innsatsen har en betydning. Elevene må ha læring som mål.

Et siktemål i Læringsplakaten er elever som har læring som et mål og som er oppgaveorienterte. ”*Betingelsen for at læringsorienterte elever utvikles, er at skolen er kjennetegnet av et læringsmiljø som nettopp vektlegger forbedring av ferdigheter, mestring av oppgaver og utvikling av forståelse og innsikt [...] Det er skolens kultur for læring som kan bidra til en stimulering av elevenes oppgaveorientering*”(Dale & Wærness 2006:208). Forskning viser at elever som har et oppgavefokus og læring som mål tenderer mot å se prestasjonene som et resultat av innsatsen de har lagt ned i forkant. Elever tilegner seg kompetanse gjennom innsats. Elever med den troen vil ikke være redde for å mislykkes, det å mislykkes er ikke et utslag av dårlige evner snarere dårlig innsats. Hvis prestasjonen ikke sto i stil med elevens forventning, vil eleven forsøke å finne ut hva som gikk galt, elevene vil dermed revurdere læringsstrategiene eleven hadde tatt i bruk for så å se om det var noen andre læringsstrategier som heller burde vært tatt i bruk. Det lar seg kun gjøre hvis elevene har et arsenal av læringsstrategier å velge i mellom. I *Kultur for læring* defineres læringsstrategier som:

”*evne til å organisere og regulere egen læring, kunne anvende tid effektivt, kunne løse problemer, planlegge, gjennomføre, evaluere, reflektere og erverve ny kunnskap og viten, og kunne tilpasse og anvende dette i nye situasjoner i utdanning, arbeid og fritid*”(St.meld nr.30).

Senere i oppgaven vil vi se at et fokus på læringsstrategier hører inn under kognitive teorier med vekt på metakognisjon.

Elever som er motiverte for å arbeide med en oppgave har en forventning om mestring. Hvis alle elever skal kunne ha forventninger om mestring så må det utarbeides kriterier på flere nivåer. Det gir alle elevene en mulighet til å mestre noe. I tillegg til en forventning om mestring så er motivasjonen til elevene også avhengig av positive vurderinger av medelever. G. H Mead har i sin teori, symbolsk interaksjonisme, vist hvordan vi former vår selvoppfatning. Elevene speiler seg i andre. Hvordan elevene opplever at andre ser på seg former deres selvoppfatning. Speiling fra signifikante andre har større innvirkning på alle enn speiling fra folk som ikke betyr noe for en. (Imsen 2002). Når elever speiler seg i andre elever så vil det ha påvirkning på elevenes selvoppfatning. For at elevene skal være signifikante for hverandre, er det viktig at læringsmiljøet er formet på en slik måte at elevene og lærer inngår i samme arbeidsfellesskap.

”Når den enkelte opplever at ytelsene blir verdsatt av andre medelever, blir den kompetansen som oppnås, del i elevenes personlige utvikling. Vi kaller det en dannelsesprosess: Elevenes læring veves sammen med deres opplevelser og følelser av å yte noe verdifullt. På den måten er prinsippet om å tilpasse opplæringen i samarbeid med andre et virkemiddel for elevens dannelse”(Dale & Wærness 2006: 213)

Et læringsmiljø som fremmer et arbeidsfellesskap vil skape noen felles normer. Det normsystemet og verdisystemet vil igjen ha innvirkning på hva som godtas av den enkelte. Innenfor et slikt arbeidsmiljø er det viktig at elevene ikke får samme tilbakemeldinger uansett hva de presterer. Det er viktig å arbeide frem felles normer på hva som er en god prestasjon og hva som ikke er det, da må og tilbakemeldingen være differensierte.

Et fokus på elevenes motivasjon er og et fokus på VfL. Vi har sett at elever som har læring som mål vil ha fokus på oppgaveløsning og velge læringsstrategier som vil hjelpe dem til å forbedre egen kompetanse. I tillegg så har medelevers vurdering mye å si for den enkelte elev. Elever speiler seg i andre og selvbildet formes i møtet med hvordan de opplever at signifikante andre opplever og bedømmer dem. I tillegg så må elevene ha en forventning om mestring hvis de skal legge ned en innsats. Det forutsetter at det utarbeides kriterier på ulike nivåer slik at alle har muligheten til å mestre noe, og alle får utfordringer som fremmer

læringslysten. Prinsippene bak VfL henger nøye sammen med forskning på elevers motivasjon. Senere i oppgaven skal vi og se nærmere på hvordan tilbakemeldinger fra lærer og elever kan virke motiverende eller demotiverende på elever.

3.6.4 Læringsrettet vurdering

Olga Dysthe har en litt annen vinkling på VfL selv om det baserer seg på samme teori, i hovedsak Black & Wiliam. Dysthe velger å bruke begrepet læringsrettet vurdering, og hun beskriver VfL som først og fremst klasseromsvurdering. Dysthe skriver i artikkelen “Klasseromsvurdering og læring” at:

“Men det skjer vurdering i klasserommet heile tida med læring som mål. Slik læringsfremjande vurdering gir signal til elevane om hva som er viktig. Ho handlar om daglege rutinar, systematikk og variasjon og ikkje minst om å bruke den informasjonen som ein får gjennom vurdering og tilbakemelding” (Dysthe 2008)

Dysthe oppsummerer på mange måter prinsippene bak VfL når hun sier at hun har et vidt vurderingsbegrep ”med glidande overgangar mellom vurdering, undervisning og rettleiing”(Dysthe 2008). Hun skriver videre at vurdering i klasserommet handler om å gjøre elevene kjente med læringsmålene i hvert fag, at det må etableres rutiner som regelmessig sjekker hva elevene kan og forstår. I tillegg må tilbakemeldingene peke framover og gi elevene muligheten til å bruke tilbakemeldingene i senere arbeide samtidig som de må øves i å vurdere seg selv og medelever (ibid). Vurderingen blir og formativ når den faktisk brukes av læreren i videre arbeid både med gruppen og med elevene, dette er i tråd med Black & Wiliams definisjon av formative assessment.

3.6.5 Læring

I dag er det tre dominerende teoriretninger som tar for seg synet på læring og kunnskap. Vi har behavioristiske teorier, kognitive teorier og sosiokulturelle teorier. De tre retningene skiller seg fra hverandre med tanke på hvordan læring og kunnskap defineres. De ulike synene på læring og kunnskap har konsekvenser for hva som sees på som gangbare undervisningsopplegg, vurderingsopplegg og hvordan man tenker motivasjon. Jeg vil fokusere på kognitiv teori og sosiokulturell teori. Jeg har fokus på de to teoriens definisjon

på læring, kunnskap og hvordan de tenker at kunnskap og ferdigheter lar seg overføre i tillegg tar jeg for meg hvordan de to retningene ser på elevenes motivasjon. Til slutt vil jeg knytte begge teoriretningene opp i mot prinsippene bak VfL.

Kognitiv teori

Kognitiv teori definerer gjerne læring som en prosess. Det er ”den eller de stimulus- og erfaringsbaserte prosesser som fører til endringer i atferd eller opplevelse”(Helstrup 2002:103). Læring krever kognitiv aktivitet av eleven, det er. ”the aquisition of knowledge and understanding of information, concepts, principles and strategies”(Collins, Greeno & Resnick 1996: 25). Kognitive teorier kan deles inn i ulike underteorier, hvor en av dem er konstruktivismen som J.Piaget forbindes med. Gjennom Piaget kom et fokus på mentale skjema og en aktivisering av de strukturene i de eksisterende skjema, som er helt nødvendig, for at ny læring skal finne sted.

Et annet viktig element i hvordan kognitivistene tenker læring er gjennom fokus på metakognisjon, altså et fokus på hvordan lære å lære(Greeno & Collins 1996).

“Metakognisjon har to sider. Dels dreier det seg om kunnskap om kognisjon, dels dreier det seg om effektiv bruk av denne kunnskapen”(Helstrup 2002: 117). Metakognisjon handler om evnen til å reflektere over eget tenkende og lærende, og på den måten overvåke og påvirke egen læring. (Collins, Greeno & Resnick 1996). Det er å lære å lære. Når elever blir oppmerksomme på hvordan de lærer, hvilke strategier som egner seg best for ulike oppgaver og ser feil de gjør. Samtidig som de finner en ny strategi for å løse feilen kan man si at elevene har et metasyn på egen læring. Det vil alltid være hindringer i veien for læringsprosessen, metakognisjon dreier seg om å mestre de hindringene. Det handler om å ha et utenfra – og - inn blick på læringsprosessen, det handler om å overvåke seg selv og sin egen læring.

Læring er en prosess med fire sider; forberedelse, innkoding, retensjon og gjenhenting. For hver av de fire sidene så er det ulike framgangsmåter. Ved å sette sammen alle operasjonene for hver av de ulike sidene i læringsprosessen konstruerer den lærende sin egen læringsstrategi. (Helstrup 2002) Ulike læringsstrategier er viktige redskaper for elevene når de skal tilegne seg nytt stoff, de må ha kunnskap om hvordan de best lærer og de må kunne ta i bruk strategiene i arbeidet med nytt stoff. Gjennom kunnskap om og ferdigheter knyttet til læringsstrategier kan eleven være ansvarlig for egen læring(Helstrup 2002). Læring vil

innenfor kognitiv teori også sees på som feileliminasjon. ”*Læring går raskest når det gjøres feil som blir oppdaget, og som blir overvunnet*”(Helstrup 2002:119). Det blir dermed viktig å gjøre elevene oppmerksomme på at mye læring kan komme ved å gjøre feil.

Kunnskap defineres som

”structures of information and processes that recognize and construct patterns of symbols in order to understand concepts and to exhibit general abilities, such as reasoning, solving problems and using and understanding language”(Collins, Greeno & Resnick 1996:18).

Kunnskap opptrer altså som kognitive skjema eller mentale strukturer i hodet. Når kunnskap erverves utvides de eksisterende skjema enten gjennom assimilasjon eller gjennom akkomodasjon. Assimilasjon betyr at nye inntrykk tilpasses de allerede eksisterende skjema, mens akkomodasjon betyr at skjemaene tilpasses de nye inntrykkene(Imsen 2002:91). Det er akkomodasjonsprosessene som fører til ny læring fordi de forandrer de gamle skjema som elevene har. Siden kunnskap er nedfelt i hjernen som mentale skjema så kan også kunnskap overføres til nye situasjoner hvis det legges vekt på at skjemaene kan generaliseres.

Motivasjon innenfor kognitive teorier blir beskrevet som indre motivasjon. Indre motivasjon viser til handlinger som blir gjort ut av egeninteresse med en høy grad av tro på egen kontroll. (Pintrich 2003). Hvis elevene har stor tro på egne evner og ferdigheter og de tror at de vil løse en oppgave på en god måte, vil elevene være motiverte for å gå løs på oppgaven. Kognitive teorier antar at barnet automatisk vil bli motivert når det er en uoverensstemmelse mellom de indre skjema til barnet og det barnet opplever i virkeligheten. Barnet har en indre motivasjon til å få skjemaene til å passe med virkeligheten(Collins, Greeno & Resnick 1996). Indre motivasjon er en motpol til ytre motivasjon som behavioristene legger vekt på med belønning og straff. Dette kan sees i sammenheng med elever som er prestasjonsorienterte mot for elever som er målorienterte. Hvor de målorienterte elevene vil handle ut i fra en indre motivasjon mens de prestasjonsorienterte vil handle ut i fra et belønning- straffsystem.

Lærere som ønsker å gi elevene tilbakemeldinger som virker motiverende må være bevisste på hva som motiverer de enkelte elevene. Fra et kognitivt ståsted, må tilbakemeldingene gå direkte på elevenes måloppnåelse, hva de mestrer, hva de bør kunne og veien de må gå for å

komme dit. En fare ved å formulere tilbakemeldinger som ros, eller straff er at elevene blir prestasjonsorienterte. Det ønskelige er målorienterte elever som ønsker å lære, og tar ansvar for egen læring (Dale & Wærness 2006).

Tilbakemeldinger innenfor kognitiv teori

Gode tilbakemeldinger, til elevene fra lærerne, forutsetter at elevene forstår innholdet i tilbakemeldingene og at de kan nyttiggjøre seg av dem. Eleven blir sittende alene med tilbakemeldingen, og fokus blir på elevens kognitive kapasitet, metakognisjon og forståelse av tilbakemeldingen. Hvis elevene ikke kan nyttiggjøre seg av innholdet i tilbakemeldingene, eller tilbakemeldingene er vanskelige å tolke, så forsvinner det formative potensialet i tilbakemeldingen.

Tilbakemeldinger kan deles inn i ulike kategorier ut i fra funksjon. Formative tilbakemeldinger blir kun formative hvis eleven som mottar dem og læreren sammen bruker de i formativ hensikt. Valerie Shute har kategorisert tilbakemeldinger ut i fra hvilken informasjon de gir eleven (Shute 2008). Eleven kan få tilbakemeldinger som angir om et svar er riktig eller galt, det kan være en strek som angir hvor eleven har svart feil, og det kan være det riktige svaret oppgitt i marginen. Det er tilbakemeldinger som vanskelig kan benyttes i formativ henseende. Tilbakemeldinger som kan benyttes formativt er tilbakemeldinger som presenterer informasjon som adresserer spesielle attributter ved målet eller ferdigheten som skal læres, tilbakemeldinger som gir informasjon omkring emnet som skal studeres, tilbakemeldinger som gir en forklaring på hvorfor et svar er riktig eller galt, tilbakemeldinger som gir elevene hint eller ledetråder på hvordan de kan gjøre oppgaven korrekt, tilbakemeldinger som analyserer feilene som gjøres og gir eleven informasjon omkring misoppfatningene og tilbakemeldinger som i tillegg til å verifisere svaret, flagger feil og gir hint om hvordan eleven kan komme videre. En god tilbakemelding bør gi informasjon om hvor eleven står, hvor eleven skal og hvordan eleven kan komme seg dit.

Forskning har vist at enkelte former for tilbakemeldinger er mer læringsfremmende enn andre. Om en vurdering skal være læringsfremmende, kan den godt følge alle prinsipper for gode tilbakemeldinger og allikevel ikke lykkes. Det er flere faktorer enn selve utformingen av tilbakemeldingen som påvirker om tilbakemeldingen er læringsfremmende. En tilbakemelding kan motivere en elev til å arbeide videre, mens den samme tilbakemeldingen kan virke demotiverende på andre elever. Det er individer som mottar tilbakemeldingene. I

tillegg har tidspunktet for tilbakemeldingen mye å si, både hvor og når tilbakemeldingen kommer vil ha betydning for om tilbakemeldingen brukes formativt eller ikke.

Valerie Shute tar i artikkelen "Focus on formative feedback" for seg forskning som går på tilbakemeldinger. Hun ser på hva forskningen viser når det gjelder tilbakemeldinger. Hun tar for seg hvordan tilbakemeldinger ikke bør utformes, når elevene bør få tilbakemeldingene og hvordan tilbakemeldingene bør differensieres ut i fra om tilbakemeldingen går til elever som presterer under eller over gjennomsnittet (Shute 2008).

Shute konkluderer med at for det første må tilbakemeldingene gå på oppgaven og måloppnåelse og ikke på elevens selvilde. For det andre må tilbakemeldingene være utformet slik at de gir elevene informasjon om "hva", "hvordan" og "hvorfor" til et gitt problem, en slik tilbakemelding vil være mer effektiv enn bare verifisering av svar. For det tredje må ikke tilbakemeldingene være så omfattende at elevene ikke klarer å benytte seg av informasjonen som står i dem. Tilbakemeldingene må være spesifikke og klare slik at elevene forstår hva som menes i tilbakemeldingene. Hvis elevene ikke forstår tilbakemeldingene, er de ubrukelige. Det er videre viktig at tilbakemeldingene gir nok informasjon til å hjelpe elevene videre, men ikke mer. Elevene skal tenke når de får tilbakemeldinger. Usikkerhet knyttet til måloppnåelse og en prestasjon sett opp i mot målene må reduseres. Målene må klargjøres og elevene må forstå hva målene innebærer. Tilbakemeldingene må være objektive slik at elevene føler de knytter seg til måloppnåelsen og ikke til dem som personer. Tilbakemeldingene kan også brukes til å snu elevens fokus fra prestasjon til mål. Hvis eleven er fokusert på prestasjoner vil eleven unngå vanskelige oppgaver i frykt for å mislykkes. Elever som fokuserer på mål vil tørre å feile, fordi de ser det som et skritt mot å nå målet. Det er også viktig at tilbakemeldingene ikke kommer før eleven har forsøkt å løse oppgaven. De mentale skjema hos eleven må aktiveres før ny læring kan finne sted. (Shute 2008)

I tillegg til en liste over hva tilbakemeldinger bør inneholde, redegjør hun også for hvordan tilbakemeldinger ikke bør utformes. Det er viktig at elevene ikke sammenlignes med andre i tilbakemeldingene, verken direkte eller indirekte. Lærere bør også være forsiktige med bruken av karakter samtidig med skriftlige tilbakemeldinger. Undersøkelser viser at karakterer sammen med tilbakemeldinger vil ha liten eller ingen effekt på elevenes læringsutbytte, mens tilbakemeldinger uten karakter vil ha størst effekt på elevenes

læringsutbytte. Tilbakemeldinger bør ikke være for kritiske eller for kontrollerende. Det vil rette seg mot selvfølelsen til elevene. Tilbakemeldinger bør heller ikke være ren ros. Ros fører fokus over fra målet for læringen til selvet til elevene. Elevene bør være målorienterte, da går det heller ikke utover selvfølelsen når de ikke får ros for et arbeide. Tilbakemeldinger som overleveres muntlig, kan oppleves som partiske. Elevene stoler mer på skriftlige tilbakemeldinger.

Et annet poeng er knyttet til det å forstyrre eleven i en tankeprosess. Hvis lærer gir tilbakemelding når eleven sitter og arbeider med et stoff, kan det virke hemmende på elevens læring. Det er fordi en slik tilbakemelding vil forstyrre elevene i deres tankeprosess. Tidsaspektet spiller en rolle på om vurderingen blir benyttet formativt av lærer og elev. Hovedreglene som Shute presenterer er at vanskelige oppgaver bør gi umiddelbar tilbakemelding. For relativt lette oppgaver kan tilbakemeldingene drøye, det er rett og slett for å hindre at eleven blir irritert eller invadert med tilbakemeldinger. Hvis overføring av kunnskap fra ett område til et annet område er ønskelig, bør tilbakemeldingene drøye litt. Hvis tilbakemeldingene gjelder ferdigheter på muntlige framføringer eller motorikk, bør tilbakemeldingene komme umiddelbart.

Et siste poeng som Shute knytter til tilbakemeldingene er forskning som går på hvordan type tilbakemelding som passer best til hvilken type elever. Elever som presterer under gjennomsnittet, bør få andre tilbakemeldinger enn elever som presterer godt over gjennomsnittet. Jeg ser ikke på prestasjonene til elever i min oppgave og dermed vil ikke dette poenget ha noen innvirkning på min analyse. Men, for videre forskning kan det være aktuelt å gå mer inn på hvordan tilbakemeldinger bør differensieres. (Shute 2008)

Tilbakemeldinger bør altså utformes med stor varsomhet, og selv tilbakemeldinger med de aller beste hensikter trenger ikke å virke læringsfremmende på elevene.

Sosiokulturell teori

Det sosiokulturelle perspektivet ser på kunnskap som noe som er distribuert mellom mennesker og deres kontekst (Collins, Greeno & Resnick 1996: 231). Kunnskap er både en attributt ved gruppen og ved individet som deltar i gruppen. En slik tankegang gjør at kunnskap vanskelig lar seg overføre fra en situasjon til en annen. Vygotskij regnes som en av de fremste teoretikerne bak sosiokulturelle teorier.

Elever og andre lærende konstruerer kunnskap gjennom samhandling med andre mennesker. Læring foregår ved at elevene internaliserer den sosiale samhandlingen til en individuell faktor. Læring foregår i to stadier: appropriering og mestring. Gjennom appropriering så overtar eleven kunnskapen som har oppstått innenfor en spesifikk kontekst og gjennom mestring så gjør eleven den kunnskapen om til noe eget. For å komme fra approprieringsfasen til mestringsfasen, kreves det mye innsats fra elevene. Vygotskij legger spesielt vekt på medierende redskaper. Alle mennesker forstår og håndterer virkeligheten ved hjelp av ulike redskaper, disse redskapene kaller Vygotskij medierende redskaper og han legger spesielt vekt på språket som et slik medierende redskap. Samhandling som er det elevene lærer gjennom kan både være en samhandling mellom mennesker men og mellom eleven og de medierende redskapene (Dysthe & Igland 2001).

Lave & Wenger tar utgangspunkt i at læring foregår i fellesskap. Deres nøkkelbegrep er *”legitim perifer deltakelse”*, noe som defineres som *”en bestemt form for deltakelse i sosial praksis som omfatter læring”* (Bråten 2002:12). At deltakelsen er legitim betyr at du hører til i det sosiale fellesskapet, akkurat som en elev hører til i sin gruppe eventuelt klasse. Ved å høre til i fellesskapet vil eleven ha tilgang til fellesskapets erfaringer, kunnskaper og ferdigheter. Det er mulig å lære de aktivitetene som skal til for å bli et mer fullverdig medlem. Læring blir da en progresjon fra å være en perifer deltaker til en mer sentral rolle eller et fullverdig medlemsskap. Læring er innenfor en slik teori en sosialiseringsprosess. Samtidig vil overføring av læring vanskelig foregå når man tenker læring så knyttet opp til situasjon og sosial praksis. Men situasjoner kan ligne hverandre, og det kan tenkes at læringsprosessen vil gå enklere og kjappere i situasjoner som ligner tidligere situasjoner som den lærende har vært tilstede i. (Bråten 2002).

Det sosiokulturelle synet på motivasjon legger opp til at elevene er motiverte så lenge de deltar i praksisfellesskap hvor læring er verdsatt.

Tilbakemeldinger innenfor sosiokulturelle teorier

Utformingen av tilbakemeldinger vil ha stor effekt på elevenes motivasjon og læring. De sosiokulturelle teoriene legger vekt på at læring skjer i fellesskap, da må og tilbakemeldingene rette seg som en dialog innenfor et fellesskap. *”Hvis individet skal kunne etablere en god relasjon til seg selv, det vil si at en har god selvtilit, selvrespekt og selvfølelse eller selvaktelse, er en avhengig av intersubjektiv anerkjennelse av sine*

handlinger, evner, ferdigheter eller prestasjoner (Honneth 1995: 129-136)” (Dale & Wærness 2006:216, 217). Tilbakemeldingene vil derfor ha innvirkning på elevenes identitetskonstruksjon. Tidligere har jeg omtalt hvordan elevene speiler seg i andre elever, men læreren spiller og en svært viktig rolle. Læreren må anerkjenne eleven i sin tilbakemelding, det betyr at læreren må ha elevens perspektiv i tilbakemeldingen, det vil fange inn elevens opplevelse av egen prestasjon. I tillegg må tilbakemeldingen fremme læring. Hvilke forutsetninger som må være til stede for at en tilbakemelding skal fremme læring er en lang diskusjon. Senere i oppgaven vil jeg presentere Valerie Shutes funn knyttet opp til tilbakemeldinger. Men det er tilbakemeldinger sett i et kognitivt perspektiv. Tilbakemeldinger i et sosiokulturelt perspektiv som skal fremme læring, vil ha et annet utgangspunkt.

Det sosiokulturelle synet på læring forteller at læring skjer i sosialt samspill med andre. Da må tilbakemeldingene legges opp som dialoger og ikke monologer fra lærer til elev. Læreren kan ikke betrakte sine vurderinger som gaver han gir til eleven, da anerkjennes ikke eleven. Eleven må tas med i vurderingen, læreren må høre med eleven hva en selv syntes.

”Tilbakemeldinger kan være ment som konstruktive og utviklende [...] men dersom eleven ikke kan relatere sin tenkning til tilbakemeldingens innhold, og læreren ikke åpner for dialog, men tvert om har sin egen agenda for elevens arbeid, har vi et tilfelle av killerfeedback. Når læreren setter seg selv i fokus, er han ikke oppmerksom på eleven som et Du.”(Dale & Wærness 2006: 219).

Det er viktig å ha i mente at det er mottakerens opplevelse av tilbakemeldingen som avgjør om tilbakemeldingen kan føre til læring og anerkjennelse.

Tilbakemeldinger i et sosiokulturelt perspektiv må være dialogiske tilbakemeldinger. *”Den genuine dialog har gjensidighet mellom deltagerne som utgangspunkt”*(Dale & Wærness 2006:222). Det vil alltid være en viss asymmetri mellom lærer og elev og det som muliggjør en sann dialog under slike forutsetninger er perspektivtakingen. Lærerens opplevelse av elevens produkt er like viktig som elevens. Læreren må ikke miste seg selv av syne. I en læringsdialog mellom elev og lærer så er det kun læreren som klarer å ta begge perspektivene. Læreren må involvere eleven når noe skal vurderes, eleven må lyttes til, eleven må sees og det må tas utgangspunkt i hva eleven har produsert og ikke hva eleven har

produsert sammenlignet med andre elever. Eleven må være med å sette dagsordenen for hva som skal vurderes.

Vurdering For Læring og læringsteorier

VfL er slik jeg ser det en symbiose av to læringsteorier, kognitiv teori og sosiokulturell teori.

Elevmedvirkning på alle skritt i læringsprosessen er et av VfLs grunnprinsipp. Det er basert på antakelsen om at alle lærer i et sosialt fellesskap, man klarer mer sammen med andre enn alene. Elevene skal være med å utarbeide mål og kriterier, de skal vurdere seg selv og andre og de skal gjennom lærerens undervisningsmetoder få vist evne til refleksjon og selvstendighet. Det viser en tydelig tro på at elevene kan lære av hverandre og at de sammen konstruerer kunnskap og trener opp ferdigheter. Det er helt klart sosiokulturelle perspektiver på kunnskap og læring, men samtidig ser vi trekk av kognitivistisk tankegang.

Vurdering innenfor en kognitiv tradisjon vektlegger en ”*crediting of varieties of excellence*”(Collins, Greeno & Resnick 1996: 27). Det er forenelig med VfLs prinsipp som handler om at all vekst hos elevene må verdsettes, uansett hvilket område innenfor skolehverdagen det gjelder. De kognitive teoriene legger vekt på forståelse og argumentasjon, det blir da viktig at det er elevenes forståelse og evner til argumentasjon som vurderes. Det betyr at elevene må få oppgaver som utfordrer deres forståelse og hvor de viser at de kan være selvstendige gjennom argumentasjon. Spørsmål som utfordrer elevenes evne til refleksjon og som lar elevene vise egen forståelse er noe av det som nevnes i forbindelse med fokus på god undervisning innenfor VfL.

Kognitive teorier vektlegger elevenes metakognisjon. Elevenes metakognisjon knytter seg til vurdering som læring. Det at elevene vurderer seg selv og hverandre med utgangspunkt i kriterier og mål, gir elevene en mulighet til å overvåke egen læring. Egenvurdering og hverandrevurdering er viktige elementer innenfor VfL.

VfL har og et sterkt fokus på hvordan tilbakemeldingene skal utformes, at elevene må få tilbakemeldinger som går på måloppnåelse og hvor de står i tillegg til hva som burde være veien videre. Det blir opp til individet å nyttiggjøre seg av tilbakemeldingene, for det er individet som skal forbedre produktet. Sammen kan de finne ut hvilke strategier det lønner seg for eleven å ta i bruk for å komme seg videre, men det er eleven som må komme seg

videre. Det tar utgangspunkt først og fremst i kognitiv teori og arbeid på det metakognitive plan.

Vurdering innenfor et sosiokulturellt perspektiv legger vekt på deltakelse i praksisfellesskap. Elevene skal tas med i vurderingsprosessen, både i utformingen av kriterier for vurdering og i selve vurderingen. Det kan øve elevenes ansvarsfølelse knyttet til egen læring. Et slikt læringssyn vil også ha effekt på hvordan man designer vurderingssystemer.

"Assessment can be designed as systems that take into account the effects of assessment on the learning environments and teaching interactions of school activity, and that support the demanding requirements of human evaluation that are required for meaningful assessment of students' progress in learning"(Collins, Greeno & Resnick 1996: 28).

VfL er et vurderingssystem som har konsekvenser for hvordan lærere bør legge opp undervisning. Hvilke vurderinger som læreren gjør vil ha store konsekvenser for hvordan undervisningen legges opp. Den vurderingen som læreren gjør legger grunnlaget for hvordan de skal arbeide videre med fagstoff. Læreren må ta utgangspunkt i der elevene er.

3.7 Mitt teoretiske utgangspunkt

Læreres arbeid påvirkes av ytre rammefaktorer. De ytre rammefaktorene jeg har lagt vekt på er læreplaner og lover og regler knyttet til opplæringen. I læreplanen uttrykker den generelle delen intensjonene bak opplæringen. Intensjonene bak opplæringen er blant annet å utvikle det hele mennesket, i det ligger en føring på at utdanningen skal danne elevene. Faget samfunnsfag har og noen intensjoner som lærerne gjennom undervisning og vurdering skal virkeliggjøre. Elevene skal lære seg å tenke kritisk, ta selvstendige valg, få opplæring i og til demokratiet og få en grunnleggende respekt for andres menneskeverd og meninger.

Samfunnsfag er et undervisningsfag i grunnskolen, hvor mange akademiske fag speiles. En oppbygning hvor faglig mangfold er i fokus har gått på bekostning av mulighetene for et sekvensielt oppbygd fag. På ungdomsskolen består samfunnsfag av geografi, samfunnskunnskap og historie. Elevene skal lære litt innenfor hvert fagområde hvert år. Dermed blir hoppet i temaer stort og det sekvensielle i faget underkommuniseres.

Samfunnsfag har ingen sentralt gitt eksamen. Det gir muligheter for læreren å forhandle med elevene i valg av tema, emner innenfor tema, undervisningsmåter og vurderingsformer. Det at faget ikke har en sentralt gitt eksamen gir med andre ord store muligheter for elevmedvirkning og deltakelse. Samtidig kan det være vanskelig å følge opp vurderinger som gis til elevene i og med at faget er så lite sekvensielt bygd opp. CIVIC undersøkelsen sier at samfunnsfag er det viktigste demokratidannende faget, noe som speiler både fagets innhold og fagets oppbygning. Både geografi, samfunnsfag og historie har temaer som handler om demokrati. I tillegg så har jeg vist at læreren har store muligheter til å la elevene medvirke til undervisningen og vurderingen. Gjennom deltakelse i de ulike prosessene kan elevene få et innblikk i hvordan demokratiske prosesser fungerer, og dermed få ferdigheter i demokratiet og handlingskompetanse.

Både i den generelle delen av læreplanen og i intensjonene for samfunnsfag framheves dannelse av elevene som et overordnet mål. Elevene skal dannes til å bli demokratiske medborgere med kunnskap om demokratiet i tillegg til ferdigheter og handlingskompetanse innenfor demokratiet. Elevene skal dannes til å tenke fritt og kritisk, til å bli selvstendige. Det er meningen at elevene skal dannes gjennom blant annet deltakelse og elevmedvirkning. I min oppgave har jeg et fokus på vurderingens dannelsesmuligheter og det blir da naturlig for meg å se på deltakelse og elevmedvirkning knyttet til elevenes vurderingssituasjoner. Elevene må få mulighet til å delta og påvirke hele vurderingssituasjonen, fra bestemmelsen av hva de skal vurderes i til selve vurderingen av eget og andres arbeide. Ved en slik deltakelse er det ønskelig at elevene opparbeider evnen til å tenke kritisk og fritt og ha et selvstendig og ansvarlig forhold til opplæringens innhold. En forutsetning for at elevene skal delta i vurderingsprosessene er at det er en dialog mellom lærer og elever. En dialog betyr at begge parter må ha respekt for den andres meninger, tillit til den andre og at begge parter lar seg påvirke. En dialog kan foregå både muntlig og skriftlig.

I min oppgave velger jeg å se på vurdering som en prosess. Samtidig har vurderingsfeltet vært preget av hensikter og intensjoner. I oppgaven har jeg et overordnet fokus på den formative vurderingen, fordi den formative bruken inkluderer elevene. En vurdering er formativ hvis den brukes i etterkant av både lærer og elev til å øke elevens læringsutbytte. Opp igjennom tidene har ulike referanserammer påvirket vurderingene. I ideen omkring vurdering, som jeg presenterer, så er det målrelatert vurdering kombinert med ipsativ vurdering som er i fokus. Målrelatert vurdering betyr at elevene skal få en vurdering knyttet

opp til måloppnåelse, målene for undervisningen er de samme for alle. Det ipsative elementet går på den individuelle utformingen av vurderingen. Elevene må få en individuell vurdering på hva de kan, hva de må gjøre bedre og hva de kan gjøre for å bedre egen kompetanse. Elevene kan få noen ting å jobbe spesifikt videre med, for å heve kompetansen. De tingene som elevene får beskjed om å jobbe med må være knyttet til elevens prestasjoner og dermed blir det en ipsativ referanseramme når læreren og eleven i neste runde ser på om eleven har jobbet med de tingene som læreren og eleven var enig om at eleven måtte jobbe med.

Jeg har også brukt begrepene VaL og VfL. VaL er en form for summativ vurdering, hvor elevene får beskjed om hvor de står der og da. VfL er formativ vurdering. Det er vurderinger som elevene får og gir som skal hjelpe elevene til å lære mer. VfL presenteres av ARG gjennom å belyse viktige aspekter ved læreres undervisning. De så på lærere hvis elever hadde bedret sine resultater og fant noen fellesnevnerne. De fant ut at lærerne drev effektiv undervisning i form av klare mål for timene med gjennomtenkte spørsmål til refleksjon på forhånd, i tillegg til at de ga elevene tid til å reflektere før de forventet et svar. I tillegg lot lærerne elevene delta i vurderingen av seg selv og av medelever. Det at elevene deltok i vurderingen påvirket igjen motivasjonen og selvaksepten til elevene.

VfL sier at all undervisning må ta utgangspunkt i klare mål og kriterier for måloppnåelse. At all vurdering måtte ta utgangspunkt i målene og kriteriene. At elevene må delta i utformingen av kriterier og mål i tillegg til at de må vurdere seg selv og andre. Etter at en vurdering er gitt må den brukes både av elever og lærere til å øke læringsutbyttet. I tillegg er det viktig at lærerne har forberedt spørsmål til timen på forhånd, for på den måten å gi elevene muligheter til å reflektere over et tema. VfL er et vurderingssystem som ønskes innført for å bedre elevenes resultater. Det har fokus på elevenes refleksjon, men ikke på dialogen i et klasserom som en dannende prosess.

VfL handler om læringsrettet vurdering, det handler om alt læreren gjør for å finne ut hvor elevene står i forhold til målene for timen og perioden og det handler om systematikk i vurderingsarbeidet. VfL handler om å motivere elevene og bygge deres selvaksept. Vurderinger som viser elevene hvor de står og hvor det er forventet at de skal være i tillegg til at det skisseres mulige framgangsmåter, kan virke både motiverende og demotiverende. Vurderingene virker motiverende hvis eleven opplever utfordringen som ligger i vurderingen

som overkommelig. Det underbygger igjen betydningen av at vurderingen eleven får er rettet mot og tar utgangspunkt i eleven.

I tillegg handler VfL om elevmedvirkning. Gjennom et fokus på elevmedvirkning ser jeg vurderingens dannelsesmuligheter. En viktig komponent for at elever skal dannes er at elevene må medvirke på områder som angår dem. Vurdering er et slikt område. Når elevene tas med i vurderingsarbeidet er det og naturlig at det er en dialog omkring det som skal vurderes. Dialogen kan være mellom elev og lærer eller mellom to elever som vurderer hverandre. I dialogen ligger muligheten for dannelsen av elevene. I min oppgave ønsker jeg å se på vurderingens dannelsesmuligheter, og dermed blir et fokus på elevmedvirkning og dialoger i vurderingene et naturlig startpunkt.

VfL er at vurderingene elevene får skal danne utgangpunktet for videre læring. Implisitt i VfLs teori ligger og en symbiose av to læringsperspektiv. VfL bygger både på det kognitive og sosiokulturelle synet på læring. Spørsmål som skal utfordre elevenes evne til refleksjon knytter seg til det kognitive aspektet, fordi gjennom refleksjon utvikles de indre mentale skjemaene. I tillegg blir elevens egenvurdering et ledd i den metakognitive prosessen som er viktig for elevenes læring. Elevene må overvåke egen læring, gjennom en vurdering vil de se hva de har fått til og eventuelt hva de ikke har fått til. Deretter må de gå tilbake og prøve en annen strategi for å lære det de ikke klarte den første gangen. Vurderingene som elevene får knytter seg til strategier for å utvikle de mentale skjemaene. Vurderingene må gi elevene informasjon om hvor de står i forhold til målene og hva de kan gjøre for å forbedre seg. Det sosiokulturelle aspektet handler om elevenes medvirkning i hele vurderingsprosessen og at gjennom dialogen omkring elevenes arbeid vil elevene få en ny forståelse av hva som må forbedres. Elevene lærer gjennom samhandling med andre.

Med utgangspunkt i teorier omkring dannelse, dialog, samfunnsfagets egenart og vurdering spesielt med et fokus på VfL sitter jeg igjen med følgende problemstilling:

”Vil en implementering av Vurdering for Læring, som vurderingspraksis i samfunnsfag, være en måte å ivareta intensjonen om å danne elevene?”

For å kunne besvare den problemstillingen vil jeg analysere to læreres vurderingspraksis i samfunnsfag. Jeg analyserer med utgangspunkt i noen elementer av VfL: målformuleringer, planlegging for læring i timene, fokus på refleksjon omkring tema, utarbeidelsen av kriterier

for måloppnåelse, hvem som står for selve vurderingen av elevarbeid og utformingen av tilbakemeldinger til elevene. Jeg ønsker videre å se på hvilke elementer i de to lærernes vurderingspraksiser som kan virke dannende på elevene. Både hva lærerne faktisk gjorde, og hvilke muligheter som lå i det de gjorde. Herunder vil jeg og kort drøfte om VfL og dannelsesaspektet står i et motsetningsforhold til hverandre eller om det lar seg kombinere.

Tilslutt vil jeg se på de begrensningene og mulighetene som ligger i samfunnsfagets oppbygning og status, til å få implementert VfL. Min antagelse er todelt, for det første antar jeg at fagspesifikke tilbakemeldinger kan være vanskelig å følge opp i et lite sekvensielt oppbygd fag, som samfunnsfag. Det er fordi lærerne og elevene sjelden får anledning til å vise at de har lært noe av tilbakemeldingen, som en følge av store hopp i tematikk. En implementering av VfL vil derfor kreve nytenkning omkring *når* elevene skal motta vurdering. For det andre antar jeg at samfunnsfag er et fag med store muligheter til å ha elevmedvirkning i alle ledd i læringsprosessen. Det er fordi faget ikke har en sentralt gitt eksamen og forhandlingsrommet mellom læreren og elevene er dermed stort. I et slikt lys er det muligheter for en implementering av VfL i samfunnsfag.

4. Metodologi

Mine forskningsspørsmål tar utgangspunkt i hvordan to lærere planlegger og gjennomfører undervisning og vurdering i samfunnsfag. Rammene for prosjektet er teorier omkring VfL og lover og forskrifter knyttet til utdanning. For å belyse mine forskningsspørsmål valgte jeg metodetriangulering. Trianguleringen er viktig for å sikre validiteten til dataene mine. Jeg valgte å følge to lærere. Det er et lite utvalg og for å bedre validiteten og reliabiliteten, samlet jeg inn data på tre måter; jeg observerte, jeg samlet inn tilbakemeldinger og jeg intervjuet de to lærerne. På den måten så jeg om det var samsvar mellom hva lærerne sa og hva de gjorde. Jeg valgte Etnografi som vitenskapelig metode. Det preget hvordan jeg samlet inn data, og hva jeg så etter i observasjonene.

I dette kapittelet vil jeg kort gjøre rede for Etnografi som vitenskapelig metode. Deretter vil jeg begrunne hvorfor jeg har valgt en slik framgangsmåte i min undersøkelse. Så vil jeg gjøre rede for observasjon, innsamling av tekster og kvalitativt intervju som metode, og valget av informanter.

4.1 Etnografi som forskningsdesign

Etnografi er *”en beskrivelse og en tolkning av en kultur, en sosial gruppe eller et sosialt system”* (Johannessen m.fl 2006:83). Det som kjennetegner etnografi er relasjonsbyggingen mellom subjektet og objektet. Interaksjonen mellom den som forsker og den som blir forsket på vil alltid påvirke det som observeres. Forskerne beskriver hva mennesker gjør, hører hva de sier og ser kanskje også hva de produserer av skriftlige tekster. Målet er å komme fram til en beskrivelse av en bestemt kultur. Dataene som samles inn er kvalitative og designet av undersøkelsesopplegget er fleksibelt. Fleksible design tar høyde for at forskeren kan videreutvikle problemstillinger underveis og det åpnes for endring av fokus i undersøkelsen (Robson 2002). Kvalitative data lar seg vanskelig generalisere. Forskeren deltar i den kulturen som studeres ved en etnografisk studie. Faren kan bli at forskeren blir for hjemme i situasjonen og ikke klarer å ta på seg analytiske briller. Måten å unngå dette på er å basere seg på teori omkring fenomenet man ønsker å studere (Hammersley & Atkinson 1996).

4.2 Valg av metode

Jeg har valgt å metodetriangulere fordi jeg ønsket å gå i dybden på lærernes vurderingspraksis. Jeg har observert to lærere i to samfunnsfagstimer, jeg har samlet inn skriftlige tilbakemeldinger, som de har gitt sine elever, og jeg har intervjuet lærerne. Jeg valgte observasjon for å kunne se på den læringsrettede vurderingen som lærere gjør i timene. Jeg valgte å samle inn skriftlige vurderinger som lærerne ga elevene, for å se på hvilket fokus som var i vurderingene. Jeg ønsket å se på hva vurderingene tok utgangspunkt i, hva lærerne la vekt på, og hvordan elevene kunne ta i bruk tilbakemeldingene. Det siste jeg gjorde var å intervju lærerne. Jeg valgte intervju slik at jeg kunne spørre lærerne om spesifikke ting jeg observerte i timene. I tillegg ønsket jeg å finne ut hva de mener er samfunnsfagets intensjoner, og hvordan de best kan oppfylle de intensjonene gjennom vurdering av elevene.

4.2.1 Observasjon

Jeg valgte observasjon som en av metodene. I tradisjonell metodelitteratur beskrives de ulike måtene forskeren kan forholde seg til det som observeres. Forskeren kan være alt fra en deltaker i det som observeres til en objektiv tilskuer (Hammersley & Atkinson 1996:104). Jeg valgte en mellomting og det er hva Robson kaller ”*unobtrusive observation*” (Robson 2002:310). Det er en måte å observere på hvor forskeren ikke er deltaker, i så måte at forskeren ikke reagerer på det som skjer i klasserommet. Men forskeren er til stede. For det meste så er en slik rolle uformell og ustrukturert. Jeg var til stede i klasserommene, elevene visste hvorfor jeg var der og hvem jeg var. Men, når elevene henvendte seg til meg med fagspørsmål eller om min mening, så svarte jeg ikke på det. Jeg brukte ikke opptaker ved observasjonene, men stolte på at jeg klarte å notere ned underveis. I ettertid ser jeg at det var feil. Når jeg leser gjennom mine notater fra observasjonene, har jeg ved flere anledninger tenkt på hvordan denne settingen egentlig var, og da skulle jeg gjerne hatt opptak å støtte meg på.

Mitt fokus i observasjonene var på:

- Dialogen mellom aktørene i klasserommet
- Vurderinger gjort av lærer underveis i timene.

- Grad av elevmedvirkning i hele læringsprosessen.
- Om målene for timene var klare og
- Om aktivitetene elevene ble satt til å gjøre var med utgangspunkt i målene for timen.

4.2.2 Innsamling av vurderinger

Det andre jeg gjorde var å samle inn vurderinger som lærerne ga sine elever etter en muntlig presentasjon. På den ene skolen holdt elevene en presentasjon hvor utgangspunktet var en egenprodusert artikkel om et værphenomen. Vurderingen av presentasjonen kom samtidig med vurderingen av artikkelen. På den andre skolen hadde elevene en presentasjon med utgangspunkt i et selvvalgt tema fra norsk historie på 1800-1900 tallet. De tilbakemeldingene jeg samlet inn valgte jeg å gjøre en innholdsanalyse på. En innholdsanalyse er definert av Kriffendorf (Gjengitt i Robson 2002:350) som: *"a research technique for making replicable and valid inferences from data to their context"*. En innsamling av tilbakemeldinger slik jeg gjorde det er en form for *"unobtrusive measure"*, fordi tilbakemeldingene ikke lar seg påvirke av at jeg bruker dem (Robson 2002). Informantene mine og jeg var enige om at jeg skulle få samle inn tilbakemeldinger i løpet av perioden prosjektet varte. Men, vi var ikke enige på forhånd om hvilke tilbakemeldinger jeg skulle samle inn. På den måten ønsket jeg å ikke påvirke hva lærerne skrev til sine elever. Og derfor mener jeg at det er et *"unobtrusive measuer"*.

4.2.3 Intervju

Jeg valgte et semistrukturert intervju. Semistrukturerte intervju kjennetegnes av at spørsmålene er skrevet ned på forhånd, men spørsmålene trenger ikke komme i den rekkefølgen de står, noen kan bli utelatt og andre kan bli lagt til. Det hele kommer an på hvordan intervjuet utvikler seg, og om det dukker opp nye og interessante retninger underveis (Robson 2002). Et slikt intervju skiller seg fra de strukturerte intervjuene som har ferdig oppsatte spørsmål og gjerne svaralternativer, og de ustrukturerte intervjuene som baserer seg på at forskeren har et tema han ønsker å finne ut mer om, men bare lar samtalen utvikle seg naturlig. I et intervju er det viktig å ha fokus på spørsmålene. Noen spørsmål ber informantene om fakta, noen ber om en beskrivelse av en situasjon eller handling og noen ber om følelser. De ulike typer spørsmålene vil gi ulike kategorier av svar. Det er viktig å ha

med seg inn i analysen. Jeg utviklet en intervjuguide med basis i hva jeg hadde observert og min teoretiske bakgrunn. Jeg testet intervjuguiden før undersøkelsen gjennom et pilotintervju med en lærerkollega fra en annen skole, og noen spørsmål endret jeg ordlyd på. Etter det første ordentlige intervjuet endret jeg ordlyden på noen spørsmål og jeg la til noen nye spørsmål. Jeg endret noen spørsmålsformuleringer fordi jeg ikke følte jeg kom dypt nok inn i refleksjonen omkring emnene mine med de eksisterende spørsmålene.

Begge lærerne jeg arbeidet med gjennom dette prosjektet er anonymisert, det samme er skolene de arbeider på. Skolene har fått navn "Skole A" og "Skole B". "Skole A" er en osloskole og "Skole B" er en hedmarksskole. Jeg omtaler lærerne som Lærer A og Lærer B. Jeg har samlet inn tilbakemeldinger fra lærer til elev. Tilbakemeldinger er sensitive opplysninger og alt var anonymisert før jeg fikk dem. Prosjektet er meldt til NSD og godkjent.

4.3 Valg av informanter

Jeg valgte å bruke to lærere som informanter. Når det gjelder intervjuer så anbefaler Johannessen m.fl et utvalg på 5- 10 informanter. Jeg valgte å bruke to, fordi jeg ønsket å gå i dybden på to læreres vurderingspraksis i samfunnsfag. Begge lærerne jeg har observert er lærere som jeg opplever at brenner for å være lærere, de er engasjerte og endringsvillige og de har eleven i fokus. Jeg har analysert begge lærerne med utgangspunkt i underelementene fra VfL. Undersøkelsen er begrenset av tiden som er oppmålt til 3-4 måneder. Tidsaspektet og undersøkelsens hensikt gjorde det vanskelig å skulle følge flere enn to lærere. Jeg ønsket å observere lærerne i to samfunnsfagstimer hver, samle inn tilbakemeldinger og intervjuer lærerne.

Jeg brukte strategisk utvelging av mine informanter. Informantene mine måtte være lærere, for enkelhetsskyld ønsket jeg at de skulle arbeide på samme trinn. Jeg valgte ikke informanter ut i fra kriteriet om representativitet men kriteriet hensiktsmessighet (Johannessen m.fl 2006). Jeg skulle bare ha to informanter, ideelt sett skulle jeg hatt informanter slik at bredden i vurderingspraksiser kom fram. Med to stykk så kan uansett ikke variasjonen bli så stor. Jeg brukte snøballmetoden for å få tak i den ene informanten(Johannessen m.fl 2006). Jeg tok kontakt med kjente og hørte om de visste om

noen som kunne tenke seg å delta i mitt prosjekt og som samtidig var opptatt av vurdering. På den måten kom jeg i kontakt med lærer på Skole B, hun arbeidet på 8.trinn.

For å få kontakt med den andre informanten tok jeg kontakt med en lærer på skolen hvor jeg selv jobber. Hun jobbet på 8.trinn, hadde blant annet samfunnsfag og var interessert i vurdering. Jeg er klar over det forskningsetiske aspektet ved at vi jobbet på samme skole. Selv har jeg arbeidet på "Skole A" i ett år, aldri på team med denne læreren og vi har aldri samarbeidet om fag. Jeg kjente ingen av elevene, og læreren presiserte flere ganger at hun ikke kom til å endre noe opplegg, bare fordi jeg skulle observere henne. Under hele prosjektperioden valgte jeg kun å ha kontakt med denne læreren når det gjaldt prosjektet, vi hadde altså ingen pedagogiske diskusjoner eller samtaler omkring skole verken før eller under prosjektet.

Tabell:

Kjønn	Navn	Skole	Alder	Undervisningsfag
Kvinne	Lærer skole A	A	37	Samfunnsfag, Engelsk, Matematikk
Kvinne	Lærer skole B	B	28	Samfunnsfag, Norsk, KRL(nå RLE) og Engelsk

4.4 Validitet og reliabilitet knyttet til fleksible design

Hvis en undersøkelse er valid så tester den hva den ønsker å teste. (Johannessen m.fl 2006). Maxwell presenterte en typologi over "*the kinds of understanding involved in qualitative research*" (Robson 2002:171). Typologien inneholder kategoriene: beskrivelse, tolkning og teori. For å gjøre undersøkelsen mest mulig valid bør det tas opptak hver gang det er muligheter for det, på den måten slipper forskeren kun å stole på sin egen observasjonsevne når forskeren skal beskrive hva som har skjedd. Jeg tok ikke opptak under observasjonene. I ettertid ser jeg at det hadde vært lurt. Jeg skrev ned alt jeg observerte, men jeg kan ha mistet

viktige deler av dialogen i klasserommet. I tillegg er det helt umulig å få med seg alt som skjer i alle deler av et klasserom. Ut i fra tolkningen som forskeren gjør skal det være mulig å gå tilbake til den opprinnelige settingen og kjenne seg igjen. Jeg har sendt notatene mine fra observasjonene til begge lærerne. Jeg gjorde det for at de skulle få muligheten til å uttale seg om de mente jeg hadde misforstått noe. De skulle gi tilbakemelding om de ikke kjente seg igjen i mine notater. Siden jeg ikke fikk tilbakemeldinger fra noen av lærerne antar jeg at begge kjente seg igjen.

Teori kan være en trussel mot validiteten hvis forskeren kommer med et ferdig teoretisk rammeverk og forsøker å få alt til å passe inn i det rammeverket. Det kan motvirkes ved å aktivt søke opp data som bryter med egne teorier, og forskeren bør ha alternative teorier i bakhodet (Robson 2002). Triangulering enten av data, flere observatører eller teori er en mulighet for å sikre undersøkelsens validitet. Jeg valgte triangulering av data for på den måten å sikre valibiliteten. Samtidig leste jeg mye teori omkring vurdering generelt, VfL spesielt og dannelse. Det ga meg noen elementer jeg kunne analysere dataene mine ut i fra. Mine tre hovedspørsmål er ulike av natur.

Gjennom observasjon og innsamling av tilbakemeldinger vil det være mulig å gjenkjenne eventuelt ikke gjenkjenne elementer fra VfL. Gjennom observasjon og innsamling av tilbakemeldinger er det og mulig å se etter dannende elementer i de to lærernes praksis. Jeg kan likevel ikke si noe om elevene ble dannet. I de delene av oppgaven hvor jeg refererer til elevenes utvikling i løpet av en time kan jeg ikke si om den eleven lærte noe som han eller hun senere overførte til å gjelde i andre timer, eller om det bare var der og da. Jeg kan altså se etter dannende elementer, men kan ikke si noe om elevene opplevde å bli dannet. I intervjuet fikk jeg tatt rede på om lærerne opplevde en dannelsesprosess hos elevene. Det og er subjektive slutninger, men de er basert i at lærerne kjenner elevene sine og er derfor bedre kvalifiserte slutninger.

Gjennom intervjuet fikk jeg rede på hvordan lærerne opplevde å følge opp tilbakemeldinger i samfunnsfag. Dermed kan jeg si noe om hvordan de to lærerne opplever at samfunnsfagets oppbygning har innvirkning på hvordan de vurderer sine elever. I intervjuet ga begge lærerne uttrykk for at det var store muligheter for elevmedvirkning i samfunnsfag, men at de ikke nødvendigvis tar dem i bruk. Jeg velger å koble mulighetene for elevmedvirkning i samfunnsfag opp i mot samfunnsfagets status.

Når det gjelder reliabiliteten må forskeren bruke metoder som er hensiktsmessige, og være klar over at generalisering fra små utvalg til større grupper vanskelig lar seg gjøre (Robson 2002). Funnene i min undersøkelse kan ikke generaliseres. Jeg har undersøkt to læreres vurderingspraksis og sett etter hvilke elementer av VfL jeg gjenkjente i deres vurderingspraksis. Jeg vet ikke hvordan andre lærere velger å drive læringsrettet vurdering eller hvilke elementer fra VfL som jeg vil finne hos andre lærere. Det er heller ikke sikkert jeg ville kommet fram til de samme konklusjonene hvis jeg hadde observert andre lærere.

5. Presentasjon av empiri og undersøkelsesmateriell.

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for mine funn i observasjonene og i tilbakemeldingene. Jeg valgte å gjøre en innholdsanalyse av tilbakemeldingene først. Jeg vil også kontrastere eller underbygge de funnene med funn fra intervjuene. Først vil jeg gjøre rede for hvordan lærer på skole A planla og gjennomførte undervisningen ut ifra mine observasjoner. Deretter vil jeg systematisk gå igjennom utarbeidelsen av målsettinger for elevene, utarbeidelsen av kriterier, skriftlig vurderingspraksis, læringsrettet vurdering i timene, og hvordan vurderingen læreren gjorde la premissene for hvor undervisningen måtte starte neste time. I tillegg har jeg fokus på tiden det tok fra læreren stilte et spørsmål til læreren forventet et svar og hvilke typer spørsmål læreren stilte. Deretter redegjør jeg for de samme punktene i forhold til Lærer på skole B. Underveis ønsker jeg å se all praksis i lys av metakognisjon, motivasjon og læringsteorier, samtidig som jeg ønsker å se på om praksisen ivaretar samfunnsfagets egenart.

Helt til slutt i kapittelet ønsker jeg å analysere de to lærernes vurderingspraksis i lys av underelementer i VFL. Videre vil jeg se på hvilke elementer i de to lærernes vurderinger som kan virke dannende på elevene. I tillegg vil jeg ta for meg om lærerne selv gir uttrykk for at deres muligheter til å følge opp vurderinger begrenses av samfunnsfagets lite sekvensielle oppbygning. Samtidig vil jeg se på om samfunnsfagets status gjør det mulig med høy grad av elevmedvirkning i dette faget.

5.1 Bakgrunnsinformasjon skole A og skole B

Jeg observerte på to skoler, Skole A og Skole B. Skole A er en 1-10 skole og Skole B er en ren ungdomsskole. Begge skolene er baseskoler og i de timene jeg observerte var det alltid to og to basisgrupper sammen. Det vil si at størrelsen på gruppene lignet på de gamle klassene, med 22-26 elever tilstede under hver observasjon.

5.1.1 Rammene for undervisningen

På Skole A observerte jeg samfunnsfagstimer som ble holdt i et gammelt kunst- og håndverksrom, det gjorde noe med organiseringen av elevene. I den ene timen jeg observerte arbeidet de litt av tiden i grupper. Gruppekonstellasjonene ble bestemt ut i fra hvordan de satt i rommet, men læreren endret noen grupper før arbeidet startet for å få mest mulig jevne grupper. Gruppene inneholdt fire til fem elever. I den andre timen presenterte elevene et vær- eller klimafenomen, da satt elevene på rekker. Det var fire elever per bord i rekken og det var en midtgang i selve rommet. Det var altså maks åtte elever som satt på rad 1, rad 2 og rad 3. Selve rommet hadde en vanlig krittavle og en mindre white board. Den ene vegg i klasserommet er dekket av vinduer som vender ut mot ballbingen. I den første timen så var det åpent fra bakerst i klasserommet og inn i kunst- og håndverksavdelingen, men i den andre timen jeg observerte så var det satt opp en skillevegg. Skilleveggen hadde en drastisk effekt på lyden. Uten skilleveggen forsvant mye av lyden bakover i rommet, med skilleveggen ble lyden som i et vanlig klasserom. Det var også en overhead i klasserommet.

På skole B var det en litt annen organisering. Begge skolene er baseskoler, men med forskjellige planløsninger. Baserommet på Skole B var formet som en U, med et auditorium inni selve U-en. I timene jeg observerte ble bare halve U-en tatt i bruk. Elevene satt altså plassert som i en vinkelhake. Kateteret som var i bruk sto midt i vinkelen og elevene kunne sitte nedover i begge vinkelbeina. I den ene timen hvor elevene hadde framføring så satt elevene nedover det ene vinkelbeinet, slik at de som framførte kunne ha fokus en vei, og ikke måtte se til siden. Da fungerte rommet som et vanlig klasserom. I den andre timen arbeidet elevene i grupper, da brukte de begge delene av rommet. Det gjorde at elevene hadde et større areal å fordele seg på, og gruppene slapp å sitte oppi hverandre. Langs det ene vinkelbeinet hadde elevene bokskap. Langs vegg var det vinduer ut mot gaten og skolegården.

5.1.2 Lærers praksis på skole A

Observasjon av innhold og arbeidsmåter

På skole A observerte jeg 3.mars og 7.april 2008. Samfunnsfagstimen var fra kl.13.00 – 14.00 begge dagene. Mandag 3.mars arbeider elevene med nyheter. De sitter i grupper rundt fire bord. Læreren har brutt ned temaet i mål for perioden på periodeplanen. Elevene skal

lære de formelle kravene til skriftlige artikler og de skal kunne si noe om medienes påvirkningskraft og rolle i samfunnet. Elevene blir vurdert ut i fra en avisartikkel som de skal lage omkring temaet vær og klima, og en presentasjon de skal holde med bakgrunn i den artikkelen.

Læreren starter timen mandag 03.03.08 med å spørre elevene om hva tema for uken er. Temaet for timen er media og hvilken rolle media har. Deretter tar hun mål for mål fra periodeplanen, og spør om elevene føler de har kontroll på målet. Målene er blant andre at elevene skal kunne fortelle om hvilke medier som finnes, samt hvilke oppgaver og makt media har. I tillegg skal elevene ha dannet seg et helhetlig nyhetsbilde fra ukene i den perioden. De skal dessuten fordype seg i en spesifikk nyhet som de skal presentere foran de andre elevene, her skulle de også avgjøre nyhetens objektive verdi. Jeg var kun til stede mens elevene arbeidet med medienes oppgaver, rolle og makt. I tillegg ble det en samtale omkring nyhetene den uken.

Hvis de har kontroll på målet som læreren tar for seg, skal de rekke en hånd i været. På ett av målene ber læreren også om kriterier for måloppnåelse. Læreren noterer for seg selv hvilke mål elevene føler de har oppnådd og sier at hun skal komme tilbake til målene senere i timen. Ved å starte timen med å tydeliggjøre målene for elevene, så setter hun fokus for timen. Elevene vet hva timen skal handle om, og hva det er forventet at de skal kunne etter at timen er ferdig. I intervjuet forteller læreren at det er en vanlig måte å starte timene på, og da jeg spurte om hun følte det hadde noen effekt på elevene svarte hun: ”*Ja, det tror jeg egentlig. For dette er noe nytt for oss også, og det har påvirket min tankegang når jeg legger opp en time, at jeg er mer fokusert på hva de egentlig skal lære i denna timen og hvordan de skal lære det*”(intervju 19.juni).

Læreren startet med å høre om elevene visste hva medienes rolle var. Mønsteret som viste seg var at etter at læreren stilte et spørsmål svarte en elev, læreren oppsummerer svaret og spør om hun har forstått hva eleven ønsket å si, eleven enten nikker eller sier nei. Læreren henvender seg alltid først tilbake til den eleven som stilte spørsmålet, deretter går turen til resten av gruppen. Læreren er også veldig var på begrepsforståelse. Hvis det er et vanskelig begrep bruker læreren tid på å forklare begrepet, eller så ber hun elever som forstår begrepet forklare det for de som ikke forstår. Hun sjekker om elevene som i utgangspunktet ikke forsto begrepet gjør det etter at begrepet er blitt forklart. Utover i timen får elevene

muligheten til å komme med innlegg til hva andre elever har sagt. Men, dialogen utvikler seg aldri til en diskusjon eller en reell dialog siden lærer griper inn med en gang det oppstår uenigheter mellom elevene.

I begynnelsen av timen lar læreren elevene få god tid fra hun stiller spørsmålet til hun forventer et svar. I intervjuet sier hun at hun er oppmerksom på tiden det tar fra hun stiller et spørsmål til hun forventer et svar. Hun setter det i sammenheng med videreutdannelsen hun tar i år, som har et fokus på nettopp den ventetidens mulighet til å få med flere elever. Utover i timen går likevel tiden ned fra hun stiller spørsmålet til hun forventer et svar. Spørsmålene som stilles er enten faktaspørsmål eller spørsmål som knytter seg til begrepsforståelse. Faktaspørsmål krever ikke lang tid til å tenke for elevene, enten kan de det eller så kan de det ikke. Hadde hun derimot stilt spørsmål som krevde refleksjon så måtte elevene ha brukt tid før de kunne komme med et svar. Lærer på skole A sier i intervju at hun sikkert ikke tenker nok over spørsmålsformuleringer.

Da jeg spør læreren om hun mener at det å gi elevene lenger tid før hun forventer et svar gjør at flere elever engasjerer seg svarer hun: ”

Til en viss grad samtidig som at det veldig ofte etter hvert utvikler seg et mønster i en klasse synes jeg, hvor du har de som er de ivrige og som sitter med handa oppe nesten før du stiller spørsmålet til de som aldri rekker opp hånda. Men, jeg tenker at så lenge man er bevisst det kan man jo i hvertfall prøve å endre noe på det(intervju 19.juni).

Her gir læreren uttrykk for at det ofte er de samme elevene som svarer selv om hun gir klassen lengre tid. Slik jeg ser det, henger mønsteret som utvikler seg i en klasse sammen med spørsmålene som stilles. I en klasse vil det ofte være en del som stiller forberedt og kan svaret på alle faktaspørsmål, det vil være en del som ikke har gjort leksen sin like grundig og noen stiller uforberedt. På den måten utelukker faktaspørsmål de elevene som ikke har gjort leksen, de kan ikke svare selv om de får lenger tid til å tenke. Hvis derimot spørsmålene hadde fokusert på elevenes egne refleksjoner omkring et tema, inviteres alle inn i dialogen. Alle kan komme med et svar. Spørsmål som etterspør refleksjon fra elevenes side kan virke motiverende på de elevene som til vanlig ikke føler de kan bidra. Slike spørsmål er grunnleggende både innenfor kognitive og sosiokulturelle teorier.

Deretter kommer en ny fase i timen, da skal elevene diskutere i gruppene utsagn som omhandler medier som underholdning. Elevene får beskjed om at de skal legge fram standpunktene sine for resten av klassen om to minutter og at de må velge hvem som skal legge dem fram. Det går for det meste greit. Når en elev legger fram et standpunkt noteres ikke det ned av noen andre, selv om de fikk beskjed om at de skulle gjøre det. Læreren tar alltid en oppsummering av et svar for å sjekke om hun har forstått elevene riktig.

I siste del av timen får gruppene et ark med to setninger på, arkene skal sirkulere og elevene skal notere ned det første de assosierer med de setningene. Elevene får 10-15 sekunder på å fullføre oppgaven. Etter en stund sier læreren ”tullesetninger er ikke lov”, da har allerede elevene skrevet mange tullesetninger. Etter en stund sier læreren at arkene skal samles inn og at hun nå skal se hvilken gruppe som følger best med på nyhetene. Alle setningene leses høyt og læreren sier klart i fra hva som er dårlig og hva som er bra. Hun er hele tiden ute etter hva og hvem setninger. Hun presiserte i starten av timen at hva og hvem setninger er noe av det viktigste med nyhetene. Det skulle si noe om hva saken var og hvem det gjaldt. Læreren vurderer løpende hvor gode setningene er, og sier høyt hva som kunne vært gjort annerledes med de ulike setningene. Når alle setningene er lest opp velger læreren å bruke ordet sensur for å starte en diskusjon. Ordet knyttes opp til avsløringen av at Prince Harry var i Afghanistan som soldat. Denne sekvensen renner litt ut i sanden fordi en elev svarer veldig mye og har sterke meninger om temaet, som ikke de andre elevene klarer å følge med på.

Læreren er konsekvent med tanke på hva hun ser etter. Hun har i starten av timen startet med å legge fram kriterier for hva som skal være med i en nyhetsartikkel. Hun forventer at artikkelen sier noe om hva det gjelder og hvem det gjelder. Når hun gir tilbakemeldinger gjør hun det ut i fra om elevene har med hva og hvem. Den læringsrettede vurderingen læreren gjør underveis, med tanke på setningsoppbygging, vil og gi elevene gode råd om hvordan de best kan formulere seg. Det er veiledning som læreren gjør uten kriterier, men som en naturlig del av det å lese setninger høyt. På denne måten opprettholder læreren et fokus på hva elevene skulle lære i timen, og hun får en viss forståelse av hva elevene faktisk har fått med seg i løpet av timen.

Helt til slutt skal elevene forklare hva en overskrift, ingress og byline er ved å lese det opp fra utdelt artikkel. I lekse skal elevene lage en overskrift, ingress og byline til temaet ”brann på ungdomsskole”.

Den andre timen jeg observerte var mandag 7.april. Vi var i det samme klasserommet og med de samme elevene. Læreren starter timen med å sette en ”S” på tavla, alle elevene skjønner at det betyr stille og de kommer raskt til ro. Timen starter med at læreren forteller om dagens agenda, det er målene fra forrige uke som skal gjennomgås og det skal gjøres ved at elevene presenterer en egenprodusert artikkel for resten av klassen. Læreren viser her at hun er konsekvent på først å ta opp hva målene for timen er. Temaet var vær og klima. Artikkelen skulle inneholde en passende overskrift, ingress, fakta om temaet, hvordan det kunne påvirke mennesker på en negativ eller positiv måte, andre synspunkter på saken og illustrasjonsbilder. Kildene skulle noteres ned og artikkelen skulle leveres inn på en A3 side samme dag som de holdt foredraget.

Elevene valgte selv tema innenfor hovedemnet vær og klima. På den måten underbygger læreren utsagnet om at elevmedvirkning for henne i samfunnsfag går en del på: *”at elevene får den muligheten til å påvirke litt hva de skal lære om...så medvirkningen har nok mest gått på delemner innenfor temaer som læreren har satt opp”*(Intervju 19.juni).

Den første eleven kommer opp og holder sitt foredrag. Etter foredraget stiller læreren noen spørsmål fordi foredraget var kort, de svarer eleven på og læreren er fornøyd med svarene. De andre elevene klapper, men kommer ikke med noen kommentarer. Dette mønsteret gjentok seg med noen unntak. Elevene kommenterte aldri hverandres framlegg, men læreren sa som regel en positiv ting og en negativ ting til hvert framlegg. Jeg spurte læreren om vurderinger av typen: ”dette bør gjøres bedre:” blir fulgt opp. Det sier læreren at ikke skjer i samfunnsfag, men kanskje mer i fag som engelsk og matematikk. Lærer A stiller oppfølgingsspørsmål når elevene forteller litt lite fra artiklene sine, og hun stiller spørsmålene på en slik måte at eleven hever seg. Gjennom svar på spørsmål viser elevene en større bredde i fagforståelsen. Slik jeg opplever det er det en del av elevene som synes det er ubehagelig å stå foran de andre elevene, men som i mye større grad takler å svare på spørsmål fra lærer. Etter en elevs framlegg sier læreren: *”Du burde bli lærer, for du er flink til å få med deg folk”*(observasjon 7.april 2008). Det er en klart bekreftende kommentar for

den eleven, og her ga de andre elevene uttrykk for at de var enige med læreren. Det ble en situasjon som forsterket elevens selvbylde.

Tilbakemeldingene som læreren ga til elevene rettet seg mot framleggets form. De tok for seg om elevene snakket høyt og tydelig og om de var uavhengige av manus. Innholdsmessig fikk de ingen kommentarer som kunne knyttes til innholdskriteriene. Det kan ha sammenheng med at ett av kriteriene for framføringen var om det var sammenheng mellom avisartikkelen og framføringen. De fleste avisartikler ble samlet inn den samme timen, og læreren rakk da ikke lese igjennom den før elevene hadde foredrag. Læreren sier selv at hun mener vurderingen hun gir elevene er bedre når de går rett på kriteriene:

”Jeg ser at det er en ganske stor forskjell på om jeg har et skjema hvor jeg har tatt utgangspunkt i vurderingsmåla. Da er det mer konkret på hva man har fått til av innhold spesielt i samfunnsfag. Setninger kan ofte bli litt sånn ’Ja, her har du fått til mye bra’”(Intervju 19.juni)

Ved en anledning går en elev opp og er tydelig usikker foran framlegget. Hun sier da at hun tror hun har gjort alt feil. Til det svarer læreren at; *”Det er det dumme man kan si i starten, nå får du uansett ikke gjort noe med det, nå er det bare å kjøre på”*. Dette roer eleven, og hun går opp og legger fram sin artikkel. Etter framlegget stiller læreren noen oppfølgingsspørsmål som eleven ikke klarer å svare på. Den eleven får da i lekse å finne ut av svaret på spørsmålene til neste samfunnsfagstime. Spørsmålene er hele tiden fokusert mot at elevene må forklare ulike typer av værphenomen. Det er tydelig at læreren mener selvstendighet og argumentasjon er viktige egenskaper som elevene må lære seg i samfunnsfag, det kommer også tydelig til uttrykk i intervjuet.

Ved den siste elevens framlegg så ser jeg eksempel på hverandrevurdering. Da ber læreren en annen elev kommentere elevens framlegg. Eleven sier at det var bra. Læreren spør hva som var bra, hvorpå eleven går direkte inn på kriteriene for oppgaven og sier at det var bra fordi han forklarte godt hva et vulkanutbrudd er. Læreren sier i intervjuet at hun lar elevene vurdere hverandre, men at det til nå mest har vært uformell vurdering. Hun legger til at det virker som om elevene liker den måten å arbeide på. Denne oppgaven var svært klar når det gjaldt kriterier, og det ville vært en mulighet for elevene å vurdere hverandre. Læreren er klar over at hverandrevurdering er en mulighet, men hun har ikke helt funnet en systematisk måte å gjøre det på. Det blir med den ene vurderingen gjort av en elev. Det åpnes heller ikke

for kommentarer av medelever rett etter foredraget, det er læreren som tar seg av kommenteringen.

Målformuleringer skole A

På Skole A observerte jeg arbeid med to ulike temaer, men som ble flettet sammen av en oppgave. Den første timen gikk på medier og medienes rolle og den andre timen var en time hvor elevene hadde en framføring om et værphenomen. Det som knyttet de to oppgavene sammen var artikkelen som elevene skulle skrive om værphenomenet og som de senere skulle presentere for hele klassen. Da måtte de bruke det de hadde lært om medier og artikler i oppgaven omkring naturphenomen. I følge VFLs prinsipper må målene være tydelige og skrevet på et slikt språk at elevene forstår dem. I tillegg må periodemålene som elevene forholder seg til være i samsvar med hva Kunnskapsløftet krever. Kunnskapsløftet bruker mange ulike og aktive verb som klart sier hva slags kompetanse det er forventet at elevene skal sitte igjen med etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn.

På neste side har jeg satt opp en tabell med mål fra Kunnskapsløftet og hvordan de målene er brutt ned til mål på periodeplan, samtidig som jeg har satt opp hvilken vurderingsform som ble brukt. Tabellen er laget for å se om de nedbrutte målene ivaretar fagplanen i Kunnskapsløftet og om vurderingsformen er tilpasset målene.

Mål fra Kunnskapsløftet	Mål på periodeplan	Vurdering knyttet opp til målet
<p>Time 1:</p> <p>Fra læreplan i Samfunnsfag etter 10.årssteget</p> <ul style="list-style-type: none"> finne fram til og presentere aktuelle samfunnsspørsmål, skilje mellom meninger og fakta, formulere argument og drøfte spørsmåla 	<p>Du skal kunne fortelle om hvilke medier som finnes</p> <p>Du skal vite hvilke oppgaver media har og fortelle om disse</p> <p>Du skal vite hvilken makt media her og kunne fortelle om det.</p> <p>Du skal danne deg et helhetlig nyhetsbilde for ukene i denne perioden.</p> <p>Du skal fordype deg i en spesifikk nyhet, og</p>	<p>Framføring av en nyhet.</p>

	<p>kunne fortelle om den til andre.</p> <p>Du skal kunne vurdere en nyhets objektive verdi</p>	
<p>Time 2:</p> <p>Fra læreplan i Norsk etter 10.årssteget</p> <ul style="list-style-type: none"> lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakspregede på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri <p>Fra læreplan i Samfunnsfag etter 10.årssteget.</p> <ul style="list-style-type: none"> fortelje om naturgrunnlaget med vekt på indre og ytre krefter på jorda, rørsler i luftmassane, krinsløpet til vatnet, vær, klima og vegetasjon, og drøfte samanhengar mellom natur og samfunn 	<p>Du skal kunne fortelle om ulike vær- og naturfenomen.</p> <p>Du skal kunne forklare ordene: fenomen, vær, klima, drivhuseffekt, atmosfære ozonlag, troposfære, stratosfære, atmosfære, flom, tsunami, jordskjelv, vulkanutbrudd, orkan, tornado,</p> <p>Du skal skrive en artikkel om ett vær- eller naturfenomen.</p> <p>Du skal fortelle om innholdet i artikkelen du har skrevet</p>	<p>Framføring av artikkelen som de hadde skrevet.</p> <p>Artikkelen skulle skrives på A3 ark og leveres inn etter framføringen.</p> <p>Artikkelen og framføringen endte opp i en felles karakter.</p>

Den første timen jeg observerte arbeidet elevene med media som tema. I læreplanen for Samfunnsfag står det at elevene skal ”finne fram til og presentere aktuelle samfunnsspørsmål, skilje mellom meninger og fakta, formulere argument og drøfte spørsmåla (LK06:124)”. Elevenes oppgave er å presentere en nyhet, det er hva som skal vurderes etter endt periode. I tillegg skal elevene nå følgende mål: Du skal kunne fortelle om hvilke medier som finnes. Du skal vite hvilke oppgaver media har og fortelle om disse. Du skal vite hvilken makt media har og kunne fortelle om det. Du skal danne deg et helhetlig nyhetsbilde for ukene i denne perioden. Du skal fordype deg i en spesifikk nyhet, og kunne fortelle om den til andre. Du skal kunne vurdere en nyhets objektive verdi.

Å presentere en nyhet er i overensstemmelse med Kunnskapsløftets mål om at elevene skal kunne finne fram til og presentere aktuelle samfunnsspørsmål. Videre sier læreplanen at elevene skal skille mellom meninger og fakta, noe målene på periodeplanen ikke tar opp i seg. I stedet for et fokus på forskjellen mellom meninger og fakta, har periodeplanen et fokus

på medias makt og en nyhets objektive verdi. Medias makt kan komme inn i diskusjonen omkring hvorfor ulike hendelser får fokus mens andre hendelser overses. Skillet mellom meninger og fakta kan knyttes opp til medias makt når det gjelder konsekvensene dekningen av ulike nyheter får.

Den siste delen av Kunnskapsløftets mål er at elevene skal lage en problemstilling og drøfte spørsmålene. Det gjør elevene i avisartikkelen de skal lage, men det burde vært et mål for neste periode og ikke i den første perioden.

I den andre timen jeg observerte arbeidet elevene etter følgende mål på periodeplanen:

”Du skal kunne fortelle om ulike vær- og naturfenomen. Du skal kunne forklare ordene: fenomen, vær, klima, drivhuseffekt, atmosfære ozonlag, troposfære, stratosfære, atmosfære, flom, tsunami, jordskjelv, vulkanutbrudd, orkan, tornado. Du skal skrive en artikkel om ett vær- eller naturfenomen. Du skal fortelle om innholdet i artikkelen du har skrevet.” De målene er brutt ned fra følgende mål i Kunnskapsløftet: ”fortelje om naturgrunnlaget med vekt på indre og ytre krefter på jorda, rørsler i luftmassane, krinsløpet til vatnet, vær, klima og vegetasjon, og drøfte samanhengar mellom natur og samfunn.”(LK06:124). Elevenes fokus skal være på den delen av kompetansemålet som dreier seg om vær og klima. De andre delmålene skal ikke nås i løpet av denne perioden. Målet nås i og med at elevene skal presentere et vær- eller naturfenomen for de andre elevene. Det er viktig å huske at elevene jeg observerte gikk i 8.klasse, de skal ikke ha hele kompetansen som står i Kunnskapsmålet før de går ut av 10.klasse, de har altså over to år på seg til å oppnå kompetanse innenfor hele målet som står i Kunnskapsløftet.

Når det gjelder læreplanmålet for artikkel i norsk, som egentlig ikke hører inne under samfunnsfag, må det målet med. De formmessige kriteriene til artikkelen kan vanskelig sies å gå inn under kompetansemål fra samfunnsfagsplanen, men elevene arbeidet med nyheter og artikler og lærte i den sammenhengen hvilke spesifikke krav som stilles til en avisartikkel. Det er en saktekst i følge Kunnskapsløftet og hører inne under faget norsk. Oppgaven inneholder sjangerspesifikke kriterier sammen med kriterier som knyttes til faget samfunnsfag. Selv om samfunnsfagslæreres hovedoppgave er å undervise og sørge for at elevene oppnår den kompetansen som Kunnskapsløftet forventer at de skal oppnå i samfunnsfag, så er ikke samfunnsfag et isolert fag. Det kan fint samkjøres med norsk, eller andre fag. Når aktuelle samfunnsspørsmål i form av nyheter ble drøftet i samfunnsfag så var

det og naturlig å se på nyhetenes oppbygging. Problemet er at elevene ikke ble gjort kjent med at sjangerkrav for artikkel egentlig hørte hjemme i norsk. Siden kriteriene elevene hadde å forholde seg til var både i norsk og samfunnsfag er det et paradoks at vurderingen kun foregikk i samfunnsfag. Kriteriene som elevene skulle oppfylle var av formmessig art innenfor norsk, men av innholdsmessig art innenfor samfunnsfag. Det mangler derfor en kobling som rettferdiggjør at elevene kun skal vurderes i samfunnsfag ut i fra den artikkelen.

Utarbeidelsen av kriterier

Det ble utarbeidet kriterier til den store individuelle oppgaven for elevene. Elevene var på forhånd kjent med hva som er kriteriene for en god muntlig presentasjon, i tillegg fikk elevene kriterier som gikk direkte på hva avisartikkelen skulle inneholde (vedlegg 1).

Kriteriene er tydelige for elevene, og de er i overensstemmelse med målene på periodeplanen. Elevene får i tillegg et avkrysningsark hvor alle kriteriene er med, hvor elevene skal sette kryss for om de har det med eller ikke. (Vedlegg 2) Kriteriene er utarbeidet av lærerne som arbeider på trinnet uten at elevene ble tatt med i diskusjonen. Elevenes medvirkning vil i denne oppgaven begrense seg til valg av tema og valg av presentasjonsform. VFL har et sterkere fokus på elevmedvirkning og det ville vært ønskelig at elevene selv var med i utarbeidelsen av kriteriene. Gjennom medvirkning i utformingsfasen er det lettere for elevene å forstå hva som kreves av dem. Kriteriene kunne vært nivådifferensiert, for på den måten å sikre at alle oppnår en form for kompetanse. I følge Dale & Wærness er det viktig å fokusere på at alle elevene kan noe, de sitter igjen med en kompetanse uansett hvilken karakter de får. I vurderingsskjemaet som er utarbeidet fra kriteriene er det avkryssning, og elevene får bare vite om de oppfyller et kriterie helt, delvis eller ikke. Det gir ikke alle elevene en følelse av mestring. Noe av det som kan virke motiverende på elevene i denne oppgaven, er valgfriheten de står ovenfor når de skal velge emne. Mange av elevene kommer fra områder som jevnlig blir utsatt for vær- og klimakatastrofer. Gjennom denne oppgaven kunne elever velge å sette seg inn i et tema som virkelig betyr noe for dem, som eksempel valgte mange elever fra Sri Lanka fenomenet tsunami.

Skriftlige tilbakemeldinger på elevarbeid

Tilbakemeldingene som elevene fikk på avisartikkelen og presentasjonen var registrert i et skjema. Skjemaet tok for seg kriteriene som elevene hadde fått presentert som "huskeliste" på oppgaven, og i tillegg var det en rubrikk hvor læreren kunne skrive sine kommentarer. Elevene fikk en samlet karakter på avisartikkelen og presentasjonen. Selve tilbakemeldingene var delt opp i to, hvor det var klare kriterier for artikkelen og hvor det var klare kriterier for presentasjonen. Kriteriene for den muntlige presentasjonen gikk stort sett på det tekniske som klar og tydelig stemme, uavhengig av manus osv. I tillegg var det en boks som gikk på om innholdet var i overensstemmelse med artikkelen elevene hadde skrevet (Vedlegg 3).

Tilbakemeldingene som elevene fikk var kryss i skjemaet på den måloppnåelsen læreren mente at elevene hadde, er en form for verifisering av svaret samt en tilleggskommentar. Kommentarene er utformet slik at elevene skal kunne forbedre seg med utgangspunkt i dem, altså med et formativt fokus. Ut i fra Valerie Shutes tabell så var de fleste kommentarene i kategoriene flagging av feil, fokus på svar og informativ veiledning. En slik måte å gi tilbakemelding på er i overensstemmelse med hva læreren ser på som en god vurdering.

"Altså en god vurdering mener jo jeg da er en vurdering som hvor man vurderer ut i fra gitte mål, ehh hvor det er som lærers synspunkt hvor det er enkelt å vurdere. Det skal gjerne for meg være et godt skjema som ikke skal ta veldig lang tid og utfylle men samtidig skal gi elevene ganske mye informasjon. Også er det jo det her med oppfølging etterpå da at kanskje vurderinga skal kunne gi elevene tydelige signaler på hvor de må inn å jobbe videre da." (intervju 19.juni)

I kommentarene flagget læreren feil ved å skrive: *"Du har ikke forstått oppgaven. Du skulle finne på"* en hendelse – f. eks et vulkanutbrudd." eller *"Mangler overskrift"*, *"Bildene har ikke bildetekst"*. Når det gjelder den muntlige presentasjonen kunne læreren flagge feilene ved å skrive: *"Kan ikke svare på hvorfor det er vulkanutbrudd på Island! Burde vært lest!"* eller *"Leser/forteller noe ordrett om innholdet"*. Her er fokuset på hva elevene har gjort feil. Når læreren hadde fokus på hva elevene hadde prestert så var det som regel ved en kommentar om at språket måtte gjøres om slik at det var elevens, at overskriften kunne vært gjort mer synlig og markert bedre, at elevene hadde misforstått oppgavene og at de bare hadde klippet og limt. Noen av kommentarene er vinklet positivt selv om det påpeker mangler ved besvarelsen, som: *"Fin informasjon om hovedtemaet selv om språket ikke er*

like bra hele veien. Bra at du har med flom i Norge + andre land”, og ”Her har du brukt fri fantasi! Selve artikkelen er for kort og lite troverdig”.

Det jeg opplever som et skille mellom tilbakemeldingene i kategoriene ”flagging av feil” og ”fokus på svar” og den informative tilbakemeldingen er setningsformuleringene. Setningene i ”flagging av feil” og ”fokus på svar” er utsagn, de er hvordan læreren opplever besvarelsen eks: *”Hovedartikkelen er for kort. Overskriften burde vært markert bedre. Ingen bilder”*. Det er ikke fullstendige setninger, bare en markering av noe som ikke er bra nok. I tillegg oppleves det ikke som om setningen er skrevet til eleven, mer at det er skrevet slik at læreren skal huske hva eleven hadde med, eventuelt ikke hadde med. Det samme gjelder i kommentarene til de gode artiklene, eks: *”Flott! Mye informasjon. Godt forklart. Illustrerende bilder.”*

Kommentarene er skrevet med utgangspunkt i mål og kriterier, elevene får på den måten tilbakemeldinger på det de skal ha tilbakemelding på. Det er i tråd med prinsippene i VFL. Samtidig opplever jeg at kommentarene ikke retter seg til elevene, det tar vekk noe av mulighetene tilbakemeldingene har til å motivere elevene og gi dem muligheten til å forbedre seg. Tilbakemeldingene er formulert innenfor en kognitiv tradisjon. Elevene får tilbakemeldinger og det er forventet at elevene skal forbedre seg til neste gang. Elevens perspektiv danner ikke utgangspunktet for tilbakemeldingen, slik tilbakemeldinger innenfor den sosiokulturelle tradisjonen ville gjort.

Når det gjelder den muntlige presentasjonen ser vi mye av det samme både i de positive og i de negative kommentarene. Eksempler på positivt ladede tilbakemeldinger er: *”Forklarer godt hvorfor avisen er urealistisk. Forklarer godt hva som skjer og hvorfor det er farlig.”* Dette henvender seg ikke direkte til eleven, det er en kommentar i margin til seg selv. Eksempler på negativt ladede kommentarer er: *”- Naturlig/menneskeskapt. – ikke forstått dette, Tsunami – forklarer ordet./japansk/ → 2004. 6245 → skader/savnet? Forklarer mest om hvordan ulykken i 2004 rammet menneskene, lite om hva som skjer!”*. Det siste eksempelet framstår som stikkord læreren skriver til seg selv. Jeg var til stede i timen og observerte framlegget, men akkurat her har jeg problemer med å forstå lærerens kommentar til eleven. En kommentar som og henvender seg mest til læreren, men som er informativ i forhold til kriteriene er denne: *”Fortsatt litt vanskelig stoff – men bedret noe jf avis.”*

Læreren har noen tilbakemeldinger jeg vil plassere i kategorien ”informativ tilbakemelding”. Her fokuserer læreren på hva som var bra og hva som ikke var bra før hun kommer med tips til hva som kunne vært gjort bedre. Setningene er i tillegg fullstendige og de henvender seg til eleven, eks:

”Hovedartikkelen er noe kort – du prøver å forklare forskjellen på tsunami og flodbølge, men forklaringen er ikke lett å forstå. Savner også noe mer om hva som skjer når bølgen treffer land – hvilke skader skjer. Hva med et bilde av Jesper?”

Her henvender læreren seg til eleven, hun sier tydelig hva som kunne vært gjort bedre og hvordan det kunne vært gjort. De informative tilbakemeldingene er i mindretall, jeg registrerte syv til sammen på artikkelen og framføringen. Det er i kontrast til kommentarene som fokuserte på svaret, de fant jeg 36 av. Det kan si noe om den generelle teknikken læreren bruker når hun skriver kommentarer. Det kan og si noe om tidsrammene hvor tilbakemeldingene ble skrevet. Læreren ga uttrykk for, rett etter timen, at elevene hadde så korte framføringer og at hun ikke hadde rukket å notere ned alt. Til den muntlige presentasjonen fant jeg bare en informativ tilbakemelding: *”Kanskje tatt med litt for mye? Jf holde på publikum.”*

Læreren hadde i tillegg noen få tilbakemeldinger som oppfordret elevene til videre refleksjon, de tilbakemeldingene har jeg kategorisert inn under kategorien ”Prøv igjen”; *”På hvilken måte er forurensning skadelig? Hva skjer med ozonlaget?”*. Slike spørsmål kan være utviklende for elevene, fordi det oppfordrer eleven til å finne ut av spørsmålene. Samtidig sier læreren at hun ikke følger opp vurderinger, hun selv har gitt, på et senere tidspunkt. Da kan spørsmålene heller kategoriseres som ”flagging av feil” siden det viser til noe elevene ikke har med, som burde vært med.

På denne oppgaven fikk elevene karakter, men læreren har et bevisst forhold bruken av karakterer. Hun bruker ikke alltid karakterer og begrunner det med følgende:

”jeg gjør det også bevisst fordi jeg synes det kan være litt for mye fokus på karakterer på ungdomstrinnet og det kan nok hende også att vi blir, ofte, det ikke bare i samfunnsfag, men ofte så føler jeg at hvis man gir elevene tilbakemelding som er utover en karakter også står det en karakter nederst så er de egentlig ikke så veldig interessert i det som står foran den karakteren. Så jeg tror nok kanskje generelt at tilbakemeldinger uten karakter kan tvinge elevene til å se litt mer hva de har fått til og ikke fått til, uten bare å kikke på et tall.” (intervju 19.juni)

I de timene jeg observerte opplevde jeg ikke at elevene vurderte seg selv. Men i intervju med lærer på skole A så sier hun at elevene er vant med å vurdere seg selv og at de ofte får muligheten til det i fag som samfunnsfag og engelsk. Jeg spurte og hva elevene vurderer seg selv etter og da svarte læreren:

De er veldig opptatt av karakteren og de, men de elevene som vi har jobbet med i år, fra tidligere skole før de kom på 8.trinn har de vært veldig vant til egenvurdering i forhold til mål, så jeg syns at den gruppa vi har hatt nå så er det en god del elever som klarer å vurdere seg selv i forhold til de målene som er satt opp på forhånd.(Intervju 19.juni)

Her gir læreren uttrykk for at elevene er vant til å arbeide ut i fra mål og kriterier og at de er vant til å vurdere seg selv med utgangspunkt i målene og kriteriene. Elevene på 8.trinn har arbeidet systematisk med vurdering etter mål og kriterier på 7.trinn, fordi skole A har vært pilotskole under Utdanningsetatens prosjekt på barnetrinnet. Jeg spurte læreren om hun syntes det hadde en effekt at elevene vurderte seg selv, der svarer hun at hun tror det har effekt på noen, men at noen rett og slett mangler den selvinnsikten som trengs for å mestre en slik arbeidsmåte. Hun sier allikevel at: *"Men, jeg tror jo det at så lenge man ikke gir opp allikevel, men prøver så vil kanskje en større andel klare det når de kommer opp i 9. og 10.klasse da."* Og hun gir uttrykk for at det å vurdere seg selv er en ferdighet som elevene må øves opp i.

Oppfølging av tilbakemeldingene

Læreren er bevisst på å gi elevene tilbakemeldinger som de kan dra nytte av ved senere anledninger. Jeg spurte hva som skjer hvis en elev ikke har nådd et mål, vil det følges opp på et senere tidspunkt. Da svarer læreren: *"Er det samfunnsfag først og fremst du tenker på? Nei, ikke i den grad man kanskje burde, absolutt ikke."* Her åpnet læreren for at det var andre praksiser i andre fag, så jeg fulgte opp med å spørre om det ble fulgt opp i andre fag, hvor læreren svarer:

"Ehh, jeg tror det følges, altså jeg har undervist i matematikk også, og der kreves det at det følges mer opp, fordi at når man går i gang med noe nytt så må du ha en bakgrunnskunnskap og da kan man lettere komme tilbake til noe de skal ha lært. I samfunnsfag så er det som sagt veldig mye som skal gjennomgås og selv om man egentlig bør ha kunnskap om den franske revolusjonen når man snakker om 1814 så kan man på en måte klare seg uten det."

Læreren gir her uttrykk for at samfunnsfag er et vanskelig fag å følge opp sånn rent målspesifikt fordi det hoppes fra tema til tema. Kunnskaper om ett nytt tema forutsetter ikke kunnskaper om andre temaer, i hvert fall ikke på samme måte som det gjøres i blant annet matematikk og engelsk. Samfunnsfagets lite sekvensielle oppbygging gir altså læreren problemer med å følge opp elever som ikke har kompetanse innenfor et gitt målområde når de går over på nye tema.

5.1.3 Oppsummering av praksis til Lærer skole A

Lærer A starter timene med å gå igjennom målene for timen, og det er de samme målene som elevene har på periodeplanen. Læreren tydeliggjør dermed for elevene hva de skal lære i den timen. Målene er stort sett i samsvar med Kunnskapsløftet noe som bidrar til å bevare samfunnsfagets egenart. I lys av VFLs prinsipp om god undervisning så observerte ikke jeg at lærer A hadde fokus på spørsmål som elevene skulle reflektere rundt. De fleste spørsmålene jeg observerte var faktaspørsmål. Faktaspørsmål utelukker de elevene som ikke kan fakta, fra å delta i klasseromssamtalen. Klasseromssamtalen er i stor grad preget av spørsmål fra lærer og svar fra enkeltelever, det blir aldri en reell dialog hvor alle involverte parter får muligheten til å utvide sine perspektiver. Lærer A har et stort fokus på begreper, noe som er et kognitivt trekk ved hennes undervisning. Læreren gir elevene klare kriterier i forbindelse med større oppgaver og når hun vurderer elevene så gjør hun det med utgangspunkt i mål og kriterier.

Tilbakemeldingene som elevene får er monologiske av natur. De henvender seg ikke alltid til eleven, og elevens perspektiv tas ikke med i vurderingen. De skriftlige vurderingene jeg analyserte bærer og preg av at de var gjort under sterkt tidspress. Mange av tilbakemeldingene var utformet i stikkordsform. Lærer A kjenner elevene sine, det gjør ikke jeg. Teorier sier at tilbakemeldinger må utformes individuelt for å treffe individet. Dermed er det en mulighet for at de tilbakemeldingene jeg opplevde som demotiverende eller usammenhengende oppleves som klare og tydelige av elevene. Jeg vil allikevel påpeke at vurderingene i stor grad ga elevene informasjon om hva de ikke hadde med i presentasjonen eller i artikkelen. I svært få av vurderingene opplevde jeg at elevene fikk innspill på hvordan de kan heve sitt produkt til neste gang. Vurderinger kan virke motiverende på elevene hvis de gir elevene informasjon om hvor de står, hvor det er forventet at de skal og hvordan de

kan komme dit. Samtidig må ikke gapet mellom hvor de står og hvor de skal være for stort, for det kan virke demotiverende. I tilbakemeldingene så savner jeg i stor grad ”veien videre” aspektet, hva må akkurat den eleven gjøre for å bli bedre neste gang. Læreren gir og uttrykk for at det er vanskelig å følge opp vurderinger i samfunnsfag. Det er fordi temaene i samfunnsfag er mange og forskjellige av faglig opprinnelse. Hun sier det er enklere i fag som matematikk og engelsk hvor elevene hele tiden må bygge ny kunnskap på gammel kunnskap.

I de timene jeg observerte, involverte ikke læreren elevene i utarbeidelsen av kriterier eller i den systematiske vurderingen av medelever eller seg selv. Opplegget for timene ga rom for å la elevene vurdere seg selv og eller andre, men det ble ikke utnyttet. Læreren sier allikevel at hun ofte lar elevene vurdere seg selv og at de fleste da er flinke til å ta utgangspunkt i målene som de skal vurderes etter.

Et viktig aspekt ved VfL er det som kalles Vurdering Som Læring. I Vurdering Som Læring må elevene selv vurdere seg selv og andre, og gjennom det få et metaperspektiv på egne læringsprosesser. Jeg opplevde ikke Vurdering Som Læring i de timene jeg observerte lærer A. Elevmedvirkningen begrenset seg til å gjelde valg av tema. Jeg opplevde heller ingen reell dialog i klasserommet. Både elevmedvirkning og dialog er komponenter i en dannelsesprosess.

Tidsfaktoren er viktig, læreren vurderte det dit hen at det var viktigere å rekke alle elevenes framføringer, enn at de skulle vurdere hverandre enten ved hjelp av skjema eller muntlig etter framføringen. I intervjuet ga hun uttrykk for at hun opplever tidspresset, slik at hun hele tiden må foreta avveiiinger om elevene skal være med å vurdere hverandre eller om de skal rekke mer i løpet av en time.

Å utvikle demokratiske medborgere er et uttalt mål for lærer i skole A. Hun lar elevene delta ved at de får velge emne å arbeide med selv. Hun ønsker at undervisningen i samfunnsfag skal bidra til at elevene blir selvstendige og får evner i å argumentere og mot til å stå for sine egne meninger. Da må spørsmålene som stilles i timene legge opp til at elevene får argumentert og til at de får gjort opp seg egne meninger. Spørsmålene som ble stilt i de timene jeg observerte var i stor grad faktapreget og da blir det aldri en reell dialog. Det blir og vanskelig for elevene å argumentere. Samfunnsfagets egenart tas vare på gjennom dialog

og elevmedvirkning, det observerte ikke jeg. Samtidig er målene brutt ned i stor overensstemmelse med Kunnskapsløftet, og på den måten ivaretas fagets intensjoner.

5.1.4 Lærers praksis på skole B

Observasjon av innhold og arbeidsmåter

På skole B observerte jeg to samfunnsfagstimer tirsdag 8. april og tirsdag 22.april 2008. Begge timene var fra kl.11.45 – 12.45. Elevene kom rett fra lunsj. I begge timene var det to basisgrupper sammen, i alt var det ca 25-30 elever i klasserommet. I den første timen, 8.april, skulle elevene presentere et tema fra norsk historie mellom årene 1850 – 1905. De har arbeidet med hva som skjer i Norge mellom 1850 – og 1900 på skolen og deretter har elevene fritt fått velge et tema de ville fordype seg i. Temaet elevene valgte skulle presenteres muntlig. På slutten av perioden ville elevene få en kapittelprøve omkring temaet, for å sjekke at elevene hadde lært det som sto i boka. Elevene er kjente med kriteriene for hva som er en god muntlig presentasjon. Elevene valgte om de ville arbeide alene eller i grupper på to når det gjaldt presentasjonen. Kriteriene for en god muntlig presentasjon er: snakke høyt og tydelig og løsrive seg fra manus.

Timen mandag 8.april startet med at læreren sa hva innholdet i timen skulle være, og deretter presenterte jeg meg selv. Læreren presenterte ikke målet for den timen. Hun fortalte at: ”Vi har mål på arbeidsplanen som tas opp i begynnelsen av hver periode, som leses opp og forklares og ut fra det så regner jeg egentlig med at dem skjønner det”(Intervju 13.juni). Læreren planlegger timene ut i fra hvilket tema som skal tas opp, og hun setter opp stikkord for seg selv. Hun tenker vurdering etter treukersplaner og ikke som et kontinuerlig arbeid i alle timene. Jeg vil vise nedenfor at læreren drev med læringsrettet vurdering underveis i timene, men når hun snakker om vurdering, snakker hun om vurdering etter en prøve eller en framføring. Hun poengterte at hun aldri på forhånd kunne si hvor langt hun ville komme i fagstoffet på en time, og det var fordi hun ofte ønsket å framprovosere diskusjoner slik at elevene ble engasjerte i temaene. Det samsvarer med lærerens intensjoner med samfunnsfaget: ”at elevene får lære å kunne ta egne valg, at de får noen verdier å ta med seg videre i livet”, samtidig som det synliggjør lærerens syn på elevmedvirkning: ”jeg mener at for å få elevene interessert i faget så er det viktig at elevene og får være med og komme med kommentarer og spørsmål”(Intervju 13.juni).

I den første timen hadde elevene en muntlig presentasjon av et selvvalgt tema.

Presentasjonene startet med en elev som fortalte om Henrik Wergeland. Det er det første foredraget og læreren sier i etterkant at det var et bra framlegg. Temaene er varierte og er tatt både fra nasjonal og lokal historie. Noen elever presenterte lokalavisas historie, andre fokuserte på Skibladner mens de aller fleste fokuserte på kjente norske forfattere som Henrik Wergeland, Bjørnstjerne Bjørnson, Camilla Collett og Asbjørnsen og Moe. Variasjonen i temaene henger sammen med lærerens tro på elevmedvirkning og at i samfunnsfag kan elevmedvirkning knyttes til fritt valg av delemner innenfor et større tema.

Under presentasjonene utviklet det seg en rutine i klasserommet, først ble det holdt en presentasjon, deretter kom læreren med en positiv kommentar før hun spurte de andre elevene om de ville si noe. Det var en elev som alltid sa at det var bra, og utover i timen ble han utfordret av læreren til å gå mer inn på hva som var bra. Det var tydelig at elevene fulgte med på hverandre, fordi de ofte stilte spørsmål til hva som hadde blitt sagt og som ikke var i overensstemmelse med hva de trodde fra før. Stemningen i klasserommet var preget av nysgjerrighet og elevene utfordret hverandre flere ganger. Både når det gjaldt historien til den lokale avisa og når det gjaldt de litt mer kjente forfatterne. Elevene spurte om betydningen av ulike ord som de hørte, men ikke helt forsto. Kommentarene fra medelevene som gikk direkte på framføringen fokuserte ofte på selve framførelsen og ikke innholdet. Som f. eks at de snakket høyt og tydelig, eller at de ikke brukte manus. Det er i overensstemmelse med at det var de kriteriene de kjente til.

Etter at alle som hadde klar en presentasjon hadde lagt fram sitt arbeid, spurte læreren hvordan elevene syntes det var å fortelle om noe de hadde fordypet seg i. Det var mange som sa at de syntes det var en morsom arbeidsmåte fordi hele klassen lærte noe, og ikke bare en selv. Læreren delte ut lapper slik at alle kunne skrive en logg. Der fikk de som ikke ytret seg muntlig en sjanse til å si sin mening om arbeidsmåten. I flere av de uformelle samtalene jeg hadde med læreren vektla hun at for enkelte elever er det en seier bare det å stå foran en klasse, eller ta ordet i en forsamling.

Etter at loggene var samlet inn skulle elevene hente samfunnskunnskapsboka. Da var de ferdige med historiedelen og skulle over på et tema som omhandlet overgangen fra barn til ungdom. Hun ba elevene slå opp på startsiden av kapittelet og ba elevene se på overskriften. Kapittelet het "Fra barn til ungdom". Elevene ble bedt om å fortelle hva de trodde kapittelet

ville handle om. En elev regnet med at kapittelet handlet om hvordan man gikk fra å være et snilt barn til å bli en umulig ungdom. Mens andre igjen tenkte det ville dreie seg om overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. I denne delen av timen var det mange som involverte seg og det var mange som hadde forventninger til hva kapittelet i boka skulle handle om. Lærer svarte alltid på forventningene som elevene oppga, deretter spurte hun om de andre elevene også tenkte slik. De rakk aldri å begynne med temaet, men elevene hadde begynt å tenke på neste samfunnsfagstime når de gikk ut fra timen.

På slutten av timen var læreren i dialog med elevene omkring hvilke forventninger de hadde til det nye temaet. Det er en måte for læreren å finne ut hvor elevene står med tanke på forkunnskaper og forventninger slik at hun kan ta utgangspunkt i det når hun planlegger neste time. I tillegg var det en reell dialog, elevene kunne si hva de trodde og hva de mente og de begrunnet svarene sine. Elevene responderte på hverandres forventninger og begrunnelser. Ved å framhente elevenes forkunnskaper også planlegge neste time med utgangspunkt i de forkunnskapene, driver læreren læringsrettet vurdering. I tillegg viser hun gjennom den klassesamtalen at hun har et utpreget sosiokulturelt syn på læring. Kunnskap er noe som er distribuert mellom deltakerne i et praksisfellesskap og elevene har mye å lære fra medelever. Noe av det samme synet på læring viser hun når alle blir gitt muligheten til å si noe etter at en elev har hatt sin presentasjon. Det er rom for spørsmål, om ikke den som hadde presentasjonen kunne svare, gikk spørsmålet til hele klassen. Her fikk dialogen mellom elevene være fri helt til læreren mente de mistet fokus og hun hentet dem inn igjen ved å sette i gang en ny elev med presentasjon.

Mandag 22. april var samfunnsfagstimen organisert ut i fra at elevene skulle arbeide i grupper. Før gruppearbeidet startet skulle elevene få tilbake historieprøven som handlet om norsk historie mellom 1850 – 1905. Læreren deler ut prøven deretter går hun igjennom den. Hun går igjennom spørsmål for spørsmål og elevene får svare. Læreren gir tilbakemeldinger som går på om det svaret som ble lest opp var fullstendig eller ikke, og om det kunne være andre svar som også ville gi full pott. Elevene er veldig opptatte av om akkurat deres svar er riktig. Det resulterer i at tilnærmet samme svar blir fortalt av flere elever på hvert spørsmål. Det er rett og slett fordi elevene ikke er opptatte av å høre på de andre elevene, men heller få bekreftelse på om sitt eget svar var riktig. Etter at hele prøven er gjennomgått får elevene en ny oppgave.

Læreren hadde delt inn elevene i grupper før timen startet. Noen elever var borte og da ble elevene tatt med i omorganiseringen av gruppene. Temaet for timen var ”Fra barn til ungdom”. Elevene skulle arbeide med oppgaver i samfunnskunnskapsboka ”Underveis: samfunnsfag for ungdomstrinnet, Samfunnskunnskap 8”(Strand 1997). De fikk beskjed om å arbeide med oppgaver som gikk på ulike roller man tar på seg i ulike settinger, og de skulle blant annet diskutere gruppepress og hvilke konsekvenser det kunne ha med utgangspunkt i en tekst. De skulle og diskutere følelsen av identitetskonflikt etter at de leste en tekst om en innvandrers møte med den ”norske” kulturen.

Dynamikken i gruppene var svært forskjellig. I en av de to rene jentegruppene var det ei jente som kunne veldig mye, hun førte dialogen mellom deltakerne videre. Det var en god dialog jentene i mellom og alle hørte på hverandre før de selv kom med sine perspektiver på saken. Jenta som fører dialogen tar alltid utgangspunkt i de andre deltakernes svar før hun kommer med egne synspunkter.

I en annen gruppe er det tre gutter og ei jente. I denne gruppen bytter elevene på å ta ansvar for å stille spørsmål og for å dra diskusjonen i gang og videre. Dette er en gruppe som lar seg distrahere av ting som foregår i skolegården, hele gruppen mister fokus på oppgaven.. I denne gruppen virker det som at elevene er mest opptatt av å få fram egne meninger, og ikke fullt så opptatt av å høre på andres meninger. Samtidig hører de på hverandre, for hvis en elev sier noe som en annen allerede har sagt blir den eleven straks korrigert av de andre elevene og får beskjed om at det har de hørt før.

Den tredje gruppen er en ren guttegruppe, jeg starter observasjonen av de samtidig som læreren er der og er i dialog med gruppen. Læreren henter fram nye perspektiver når hun opplever at de gamle perspektivene er ferdig diskutert. Hun veileder gruppen gjennom svarene og får guttene til å utvide forståelseshorisonten gjennom å trekke inn nye perspektiver. To av de fire guttene ender i en diskusjon med læreren omkring et svar, og de kommer fram til en felles enighet omkring svaret på problemet. Når læreren går videre fortsetter tre av guttene med å diskutere svar. De er veldig opptatt av gruppepress, om de selv blir utsatt for press og eventuelt hvem som legger press på dem. Noen konkluderer med at de legger veldig mye press på seg selv og at foreldre, trenere, lærere og venner også gjør det. Når de føler seg ferdig med temaet gruppepress spør de fjerde deltaker i gruppen om han har noe å tilføre. Det har han ikke. Læreren vurderer her under hele diskusjonen, hun driver

læringsrettet vurdering ved at hun trekker diskusjonen videre og utfordrer elevene til å se saker fra nye synspunkter.

Den andre rene jentegruppen jeg observerte hadde fire deltakere. De leste inni seg og sa ingen ting. Det er mulig de diskuterte når jeg ikke var der, men det så hovedsakelig ut som om de leste hver for seg. Den siste gruppen var en ren guttegruppe. Gruppen er ikke like villig til å delta i lærerens diskusjoner som den forrige guttegruppen. Jeg observerer også disse elevene mens læreren står og forsøker å få i gang en dialog. Læreren presenterer nye perspektiver ut i fra hvilket stadium elevene befinner seg på. Hun kommer ikke like langt med denne gruppen som med den forrige guttegruppen. Det viser bare at hun tilpasser sin veiledning til det nivået elevene befinner seg på, og jobber dermed i elevenes proksimale utviklingssone.

Mønsteret som går igjen i denne timen er at elevene er opptatte av å få fram sine syn på det som diskuteres. Det er ikke like viktig å høre på andre noe som resulterer i at samme synspunkt blir dratt fram flere ganger av ulike personer. Med en gang læreren oppsøker en gruppe styres fokus mot lærer og elevene er opptatte av om læreren mener at det de sier er riktig. Læreren vurderer situasjonen der og da og forsøker å hjelpe elevene til å finne nye mulige synspunkter. Lærer og elever diskuterer seg også ofte fram til en felles forståelse omkring tema. Læreren er veldig involvert i gruppene og drar dem forsiktig videre hele tiden.

Læreren gir i intervjuet uttrykk for at hun tenker igjennom både tema og spørsmålsformuleringer som en del av forberedelsene til timen.

”Når det gjelder samfunnsfag og tema som er der har jeg lagt opp til noen spørsmål for å få en reaksjon eller en diskusjon i klassa for å engasjere. Jeg tror samtalen med elevene har like mye for seg om ikke mer enn et foredrag da har man og mulighet til å kunne forklare vanskelige ord underveis. Men, det er klart at når det kommer spørsmål fra elevene ut i fra det igjen kan det hende seg at noen av mine spørsmål blir spurt av elevene og at det blir jeg som svarer i stedet for dem da, men da går det gjerne frem og tilbake så det blir en fin samtale ut av det uansett.” (Intervju 13.juni)

Læreren mener at klasseromsdialogen er et viktig utgangspunkt for læring. Hun ønsker å få elevene til å reflektere, argumentere og engasjere seg. Hun gir uttrykk for et sosiokulturelt syn på læring, med et ønske om å få med alle elevene i klasseromsdialogen. Læreren er en tydelig klasseleder, slik jeg har observert henne, og samtidig er hun flink til å se elevenes perspektiver. Hun tar utgangspunkt i deres livsverden og deltar som en likeverdig part med

elevene i dialogen. Jeg opplever dialog i klasserommet, ikke bare en forkledd dialog eller monolog (Dysthe & Igland 2001).

Målformuleringer skole B

Lærer i skole B har ikke et like bevisst forhold til mål for timen og perioden. Elevene har mål på periodeplanen og det forventes at elevene er kjente med målene og arbeider ut i fra dem.

Mål fra Kunnskapsløftet	Mål på periodeplan	Vurdering knyttet opp målet.
Time 1. presentere viktige utviklingstrekk i norsk historie på 1800-talet og første halvdel av 1900-talet, og forklare korleis dei peikar fram mot samfunnet i dag	<ul style="list-style-type: none"> • kunne hva parlamentarisme er og hvordan det fungerer • lære om politiske partier, arbeidstrengslen og kvinnebevegelsen • få kunnskap om unionsoppløsningen 	Foredrag og prøve.
Time 2 finne fram til og presentere aktuelle samfunnsspørsmål, skilje mellom meninger og fakta, formulere argument og drøfte spørsmåla	<ul style="list-style-type: none"> • Samtale og diskutere forskjellige typer mobbing. • Gjøre seg opp en forpliktende mening om mobbing. 	Muntlig aktivitet i timen.

Målet i Kunnskapsløftet for den første perioden legger vekt på at elevene skal kunne ”presentere viktige utviklingstrekk i norsk historie.” I tillegg skal elevene kunne si noe om hvordan de utviklingstrekkene peker fram mot det samfunnet vi har i dag. Målene elevene fikk presentert på periodeplanen tok for seg viktige utviklingstrekk i Norge. Temaene de hadde å velge i, foran det muntlige foredraget, dreide seg i stor grad om kjente personer fra perioden eller parlamentarismen, kvinnekamp og skoleutvikling. Spørsmål på prøven tok for

seg fakta knyttet opp til målene på periodeplanen. Dermed kan jeg si at det er stor overensstemmelse mellom mål på periodeplan og vurdering.

Målene på periodeplanen burde vært tydeligere på hvilken kompetanse elevene skulle sitte igjen med etter å ha arbeidet med et tema, ”få kunnskap om unionsoppløsningen” er ingen målbar kompetanse hos elevene. Hvis målet hadde vært målbart hadde formuleringen inneholdt et aktivt verb, f.eks: elevene skal kunne forklare hvordan unionsoppløsningen foregikk. Å få kunnskap om noe er en passiv tilstand hos eleven. Det som er viktig når lærere skal måle kompetansen er hva elevene kan gjøre med den kunnskapen de sitter inne med. Målformuleringer bør derfor inneholde aktive verb som legger en viss forventning til elevene om hva de skal kunne prestere etter å ha arbeidet med et tema. Ingen av målene for den første perioden er målbare, alle inneholder passive formuleringer som: ”få kunnskap om”, ”lære om” og ”kunne”.

Jeg har vist at det var stort samsvar mellom målene på periodeplanen og hva elevene ble vurdert i. Det er også samsvar mellom målene på periodeplanen og første del av målet i Kunnskapsløftet. Men, det er ingen av målene på periodeplanen, spørsmål på prøve, tema til foredrag som tar opp i seg den andre delen av målet i Kunnskapsløftet. I Kunnskapsløftet står det at elevene skal ”kunne forklare korleis dei pekar fram mot samfunnet i dag”. Elevene får etter min bedømming ingen kompetanse i å forklare hvordan utviklingstrekkene, som de lærer om, henger sammen med samfunnet i dag. Det er ingen målformuleringer som forventer at elevene skal kunne det og ikke får de spørsmål om det på prøve eller i oppgaver som de arbeider med på planen. Målet i Kunnskapsløftet blir dermed ikke oppfylt og elevene sitter ikke igjen med den kompetansen som det er forventet at de skal ha. Det er ikke dermed sagt at elevene ikke klarer å sette parlamentarisme og kvinnebevegelse inn i en større sammenheng og kan trekke paralleller fram mot samfunnet vi lever i nå. Men forventningen om at de skal kunne det er ikke uttalt, og oppgavene elevene arbeider med fordrer heller ikke en slik tenkning.

Et av kriteriene som elevene fikk, knyttet opp til den skriftlige prøven, gikk på at elevene måtte se konsekvensene av hva som skjedde på den tiden i Norge. Men, det står ingen ting om at konsekvensene må trekkes fram til dagens samfunn.

Den andre timen jeg observerte så startet elevene på et nytt tema; ”fra barn til ungdom”. Her observerte jeg bare innledningen til tema, da arbeidet elevene i grupper med spørsmål som

hadde med gruppepress og identitet og gjøre. Jeg har ikke vært tilstede i timer hvor de har arbeidet med tema mobbing som er tema for periodeplanen. Vurderingen skulle også være en vurdering av aktivitet i timene, den vurderingen har ikke jeg hatt tilgang til. Derfor vil det være umulig for meg å si om det er samsvar mellom mål på periodeplanen og vurderingen. Det eneste jeg kan konsentrere meg om her er samsvaret eller mangel på samsvar mellom mål på periodeplanen og mål i Kunnskapsløftet.

Målet i Kunnskapsløftet sier at elevene skal kunne finne fram til og presentere et aktuelt samfunnsspørsmål. Mobbing er et aktuelt samfunnsspørsmål. Målene på periodeplanen går ut på at elevene skal diskutere ulike former for mobbing og at de skal gjøre opp seg en forpliktende mening knyttet til mobbing. Elevene skal altså diskutere ulike meninger knyttet til mobbing og ta et standpunkt. Jeg vet ikke hva slags kriterier som lå i grunn for diskusjonene, men ut fra målene på periodeplan vil jeg si at det er mange elementer fra målet i Kunnskapsløftet som ikke blir ivaretatt i målene på periodeplanen. I tillegg til å presentere et aktuelt samfunnsspørsmål, som elevene egentlig gjør gjennom diskusjoner, så skal elevene skille mellom meninger og fakta, de skal formulere argumenter og drøfte spørsmåla. Målet på periodeplanen forventer ikke at elevene skal ha med både meninger og fakta i diskusjonen, og det forventes heller ikke eksplisitt at de skal formulere argumenter eller drøfte spørsmåla som blir tatt opp. En drøfting er noe annet enn en diskusjon. Kunnskapsløftet sier at elevene skal kunne drøfte spørsmåla ikke nødvendigvis diskutere.

Implisitt kan vi si at flere elementer av Kunnskapsløftets mål blir fulgt hvis vi legger til grunn hva en diskusjon krever av elevene. I en diskusjon må elever formulere argumenter og de må kunne svare på andre elevers argumenter. Implisitt oppfylles altså den delen av Kunnskapsløftet, det burde vært gjort eksplisitt for elevene og i tillegg burde det vært klargjort for elevene at det forventes at de skal kunne skille mellom meninger og fakta. Det har ikke blitt utarbeidet spesifikke kriterier til en diskusjon som elevene kan forholde seg til, men det har blitt snakket om hvordan elevene skal oppføre seg i diskusjoner i timene.

Oppsummert vil jeg si at periodemålene forenkler Kunnskapsløftets mål slik at det nesten ikke er gjenkjennbart. Det er flere elementer fra målet i Kunnskapsløftet som burde vært gjort eksplisitte for elevene. Implisitt kan det argumenteres for at elevene vil sitte igjen med samme kompetanse uansett målformulering og det mye på grunn av metodene som er valgt for å arbeide med stoffet. En diskusjons natur fordrer meninger og argumenter, og elevene

vil sitte igjen med en slik kompetanse etter å ha arbeidet på den måten. VFL sier at målene må gjøres tydelige for elevene, slik at de vet hva læreren forventer av dem. Og i norsk kontekst må det være samsvar mellom mål i Kunnskapsløftet og mål på periodeplaner.

Det ene målet på periodeplanen til time 2 er aktivt og det andre er passivt. Elevene skal diskutere ulike typer mobbing, diskutere er noe elevene aktivt må gjøre og dermed noe læreren kan måle. Det andre målet er at elevene skal gjøre seg opp en forpliktende mening om temaet. En forpliktende mening skal vise seg i handlinger, det bør da altså ikke bare måles gjennom aktivitet i timene men er noe som bør følges opp gjennom hele året. Hvis en forpliktende mening skal kunne følges opp, bør også meningen tydeliggjøres for læreren. De burde da ha skrevet ned, eller fortalt muntlig hva de har kommet fram til etter diskusjonene. Ingen av oppgavene på periodeplanen ber elevene gjøre noe aktivt for å tydeliggjøre sin forpliktende mening. Jeg vil derfor hevde, uten å ha vært til stede eller uten å vite om det har skjedd, at det ikke er samsvar mellom vurdering og mål når det gjelder det siste målet på periodeplanen. En forpliktende mening er ikke noe elevene bør få vurdering på, men er noe som bør følges opp.

Utarbeidelsen av kriterier

Jeg spurte læreren om elevene vet hva som forventes i fagene hennes. Det mener læreren at de gjør, for ” Før prøver og det så sender vi ut et ark med hva vi forventer at elevene skal kunne før prøva”. (intervju 13.juni) Foran prøven elevene hadde i norsk historie fikk de en huskeliste på tre punkter om hva de måtte kunne (Vedlegg 4). Det er kriterier for måloppnåelse, og de ble utarbeidet av lærerne som har samfunnsfag på det trinnet. Kriteriene var lite spesifikke og var heller ikke nivåddifferensierte. Læreren mener å se en effekt av å synliggjøre for elevene, foran en prøve, hva som forventes av dem. Det gjør det enklere for elevene å vite hva de skal lese på og det gjør det enklere for foreldrene å se hva som forventes av deres barn. Hun mener videre at de kan bli bedre på å synliggjøre for elevene og foreldrene hva som forventes av elevene for å oppnå de ulike karakterene.

Foran presentasjonen hadde de fått kriterier for hva som var en god muntlig presentasjon, de hadde ingen kriterier som gikk på innhold. Når de diskuterte temaet mobbing hadde de ingen kriterier for hva en diskusjon er og hvordan det er forventet at man skal forholde seg i en diskusjon. Elevene var vant med å ha mål på periodeplanen, men ikke vant til at de ble brukt

aktivt i hver time og det ble heller ikke utarbeidet kriterier for god måloppnåelse foran noen av aktivitetene elevene skulle gjøre. Det kan derfor argumenteres for at det ble planlagt mest for aktivitet og ikke fullt så mye fokus på hva elevene skulle sitte igjen med av kunnskap etter endt aktivitet.

Under intervjuet kom det fram at læreren ser på elevmedvirkning som en mulighet også innenfor vurdering. Ved at elevene er med å sette opp hva som skal vurderes i løpet av en periode så ” Det gjør dem kanskje mer bevisste på hva som trengs å kunne den perioden. Og sånne ting. Jeg mener at det kan være en positiv måte å få elevene mer aktivt inn i faget på da.”(Intervju 13.juni) Læreren ser altså muligheten for at elevene bør delta i utforming av kriterier, men har ennå ikke satt det i et system.

Skriftlige tilbakemeldinger på elevarbeid

I de tilbakemeldingene jeg fikk tilgang til, skrev læreren stort sett tilbakemeldinger som klassifiseres inn under ”fokus på svar” og ”informative tilbakemeldinger”.

Tilbakemeldingene var ment å brukes som formative tilbakemeldinger. Lærer i skole B tok utgangspunkt i hva elevene fortalte når hun formulerte tilbakemeldinger med ord i stedet for å benytte et avkrysningsskjema. Elevene hadde ikke fått innholdskriterier. De hadde fått opplæring i det rent tekniske ved å holde et foredrag, og det fikk de konkret tilbakemelding på. Alle tilbakemeldingene inneholdt også en karakter. Jeg delte tilbakemeldingene inn i to, den ene delen gikk direkte på innholdet mens den andre delen gikk på utførelsen.

Der læreren hadde ”fokus på svar”, var alle kommentarene direkte rettet til eleven det gjaldt og de startet alltid med en positiv kommentar. Kommentarene rettet seg alltid mot innholdet i framføringen som eks: ”*Du hadde en god forklaring på vennskapet dem i mellom. Fint at du sammenlignet dem med brødrene Grimm, og at du dro eventyrene de skrev til i dag gjennom Ivo Caprino*”. Og ”*Veldig fint at dere sa noe om skriftspråket, og forklarte hvorfor ikke alle likte det språket som de skrev på*”. Og ”*Dere holdt et godt foredrag der dere tok med livet hans, diktningen hans (”Ja, vi elsker”), skuespillene hans og det at dere sammenlignet han med Henrik Ibsen. Det var både lærerikt, langt og fint. Flott!*”.

Kommentarer som gikk på utførelsen fulgte samme mønster; ”*Du snakket høyt og tydelig, og du viste at du kunne det du skulle si. Du så på publikum og brukte stikkordene dine. Bra!*”.

I de ”Informative tilbakemeldinger” starter hun og med en positiv kommentar, før kommentarene gikk over på hva som kunne vært gjort annerledes og hvordan det kunne vært gjort. Jeg skilte også her mellom tilbakemeldingene som gikk direkte på innholdet i foredraget og tilbakemeldinger som gikk på foredragsteknikken. Følgende kommentar er et godt eksempel på informativ tilbakemelding som knytter seg til innholdet i foredraget:

”Du holdt et godt foredrag, der du hadde et godt innhold om livet hans, familien hans og hvorfor han er kjent i dag. Noen tips til neste gang: Hold en kronologisk rekkefølge. En gang under foredraget hoppet du fra Wergelands studentliv tilbake til når han var 14 år. Det blir litt rotete. Dobbeltsjekk alltid datoer. På slutten rotet du litt med noen årstall. Unngå dette til neste gang.”

Tilbakemeldinger som gikk på framføringsteknikk fulgte samme mønster, først var det en positiv tilbakemelding på noe eleven klarte bra, før det kom tips til forbedringer, eks: ”Du snakket høyt og tydelig og ser på publikum. Av og til er du litt for avhengig av det du har skrevet på arket. Prøv med stikkord neste gang”. Forholdet mellom de informative tilbakemeldingene og tilbakemeldingene som fokuserte på svar var: 8:15. Det som slo meg, når jeg så på tilbakemeldingene, var at der læreren syntes innhold og framføring var bra, var det ingen tips om hva eleven kunne gjort for å gjøre det enda bedre. De som fikk informativ tilbakemeldinger var de elevene som læreren mente hadde noe å forbedre eller der hvor læreren fant mangler ved selve framføringen.

Tilbakemeldingene åpnet for dialog. I noen tilbakemeldinger stilte hun spørsmål. Muligens forventer hun at eleven skal diskutere dette med henne eller så var det hint til forbedringer utformet som spørsmål. Tilbakemeldingene er, der de ikke legger opp til en mulig dialog, kognitive av natur. Det forventes at elevene kan nyttiggjøre seg av tilbakemeldingene de får. Læreren har elevens perspektiv med i tilbakemeldingene. Hun tar utgangspunkt i hva elevene har prestert ikke nødvendigvis hva de manglet eller ikke gjorde. Hun starter alltid med en positiv kommentar. Dette framhever Leich som en viktig komponent ved gode tilbakemeldinger. Hvis tilbakemeldingene utelukkende hadde gått på måloppnåelse og oppfyllelsen av kriterier, hadde tilbakemeldingene blitt mer i tråd med Leichs råd. Tilbakemeldingene er kriteriefokusert når det gjelder framføringsteknikk, men ikke på innhold. Det henger sammen med at hun har gitt elevene kriterier for en god framførelse, men ikke for innholdet de skulle ha med.

Under presentasjonen var det læreren som sto for den formelle vurderingen, men elevene fikk være med å uttale seg om hverandres presentasjoner. Hverandrevurderingene var av

varierende kvalitet. Mot slutten av timen fikk læreren elevene til å si hva som var bra, og da tok elevene utgangspunkt i kriteriene for en muntlig presentasjon. Da jeg spurte læreren om elevene får sjansen til å vurdere hverandre sier læreren at: ”*det kunne de sikkert gjort mer av. Men, av og til så har de fått lov til å gjøre det*”(Intervju 13.juni) Jeg spurte videre hva elevene tok utgangspunkt i når de vurderte hverandre, og da svarte læreren:

Da tror jeg det er en fin blanding av vennskap og det å kanskje ikke såre noen, det å kanskje ikke tørre å si hva dem egentlig mener. Og, ja en fin blanding av det tror jeg, litt sånn trynefaktor opplegg. (Intervju 13.juni)

I følge Leich er det viktig for elevene at de får konkrete tilbakemeldinger fra medelever og lærere. De ønsker tilbakemeldinger som går direkte på mål og kriterier, som ikke baserer seg på hvem de er. Jeg lurte på om læreren hadde noen tanker omkring hva som kunne motvirke en vurdering basert kun på vennskap.

Ehm, de kunne sikkert ha fått litt mer veiledning av meg på hva dom sku se etter. F.eks hvis man hadde hatt en ordentlig disposisjon som var bygd opp etter bare noen få punkter kanskje istedenfor alle de punktene vi har, så kan man lissom spørre ja, du har sagt mye om hans historie, men kanskje ikke så mye om hva han er kjent for og sånne ting. At det kanskje er lettere for elevene å veilede eller vurdere hverandre ut fra hvis dem har et ark foran seg på hva som egentlig skal være med i en fordypningsoppgave. (Intervju 13.juni)

Læreren er bevisst på at elevene skal ha mål på periodeplanen og foran prøver får elevene en huskeliste på hva de må lese på. Det er ingen systematikk i bruken av kriterier. Men, når jeg spurte om hva hun mente kunne være med på å gjøre elevenes hverandrevurderinger bedre, er hun intuitivt inne på bruken av kriterier. Selv om hun ikke bruker ordet kriterier, så ønsker hun at elevene skal få en liste over hva de skal se etter og at de ut i fra den listen kan gi tilbakemeldinger til hverandre. Det er helt i tråd med forskningen til Leich og ARG. En kriterieliste gir både elevene som skal vurdere og elevene som blir vurdert muligheten til å ta mer kontroll over egen læring. Det blir tydelig hva som forventes og forventningene blir formulert både av lærer og medelever. Det virker motiverende. På den måten er elevene deltakere i et praksisfellesskap hvor læring står sentralt.

Læreren, i de situasjonene jeg har observert, signaliserer et sosiokulturelt syn på læring, hun har hele tiden fokus på at elevene lærer av hverandre og at elevenes stemme må bli hørt. Ved å utarbeide kriterier med elevene, noe hun og ga uttrykk for i intervjuet at hun ønsket å gjøre, og la elevene vurdere seg selv og hverandre får det sosiokulturelle synet med fokus på

elevmedvirkning en base i vurderingspraksisen. Gjennom hvordan vi vurderer, tilkjennegir vi implisitt et syn på læring.

Oppfølging av tilbakemeldingene

Læreren gir uttrykk for at elevene som ikke har nådd mål i timen eller på prøver får tilbakemeldinger på det under utviklingssamtalen. Utviklingssamtalen er en gang i halvåret med foreldre og elev. Elevene får ikke spesifikk tilbakemelding på alle målene under en slik samtale. Dessuten har hun ikke utviklingssamtale med alle elevene hun har i samfunnsfag, hun er bare kontaktlærer for halvparten. Men, hun gir beskjed til den andre kontaktlæreren om hvor eleven står. Elevene får altså ingen oppfølging på mål som de aldri nådde. Det er en annen situasjon i engelsk, som læreren og underviser i, for der bygger all kunnskap på annen kunnskap og målene forlates aldri. Læreren gir uttrykk for at det er enklere å følge opp elevenes måloppnåelse i engelsk enn i samfunnsfag. I samfunnsfag så forlates et tema og det tas aldri opp igjen. Det blir unaturlig å prøve elevene en gang til i et tema de har forlatt.

Oppsummering av praksis til Lærer skole B

Læreren på skole B har en klar plan for hver time. Hun har utarbeidet spørsmål som oppfordrer elevene til refleksjon og hun har notert ned stikkord for seg selv omkring temaet de skal gå igjennom. Hun synes elevmedvirkning er viktig i samfunnsfag og gjorde, i de to timene jeg observerte, rom for elevenes stemme. Hun tror samtalen i klasserommet ofte har mer for seg enn et foredrag fra lærerens side. Dialogen vies stor plass. Hun forsøker å få alle med gjennom bruken av logg, alles stemme skal høres. Hun viser et utpreget sosiokulturelt syn på læring og hun mener at elevene må engasjeres. Hun vet ikke alltid hvor langt hun vil komme i hver time fordi elevene er med på å sette timens agenda.

Målene står på periodeplanen og klargjøres for elevene i starten av en ny periode. I timene er hun ikke spesifikk på hvilke mål de skal arbeide mot. Noen av målene i Kunnskapsløftet brytes ned slik at de ikke tar opp i seg hele kompleksiteten som er i det opprinnelige målet. På den måten kan elevene sitte igjen med en kompetanse som er en annen enn det som står i den formelle læreplanen. Det er ikke samsvar mellom formell læreplan og iverksatt læreplan.

Foran prøver har hun i år begynt å gi elevene en liste over hva som forventes at de kan. Listen er slik jeg ser det svært generell, men det er en start på utforming av kriterier for

måloppnåelse. Lærerne har utarbeidet lister over hva som kjennetegner gode muntlige presentasjoner og det er kjennetegn elevene er inneforstått med.

I tilbakemeldingene til elevene så starter læreren alltid med en positiv kommentar, og hun tar alltid utgangspunkt i hva eleven har prestert. Tilbakemeldingene er som regel informative og gir eleven hint om hva de kunne gjort for å gjøre det enda bedre. Dermed kan tilbakemeldingene være med på å motivere elevene til videre innsats. Tilbakemeldingene gis med utgangspunkt i kriterier når det gjelder selve formen på presentasjonen, men ikke med utgangspunkt i verken mål eller kriterier når det gjelder innhold. Læreren kan dra nytte av å utarbeide tydeligere kriterier og ha elevene med i utarbeidelsen. Begge deler er noe læreren selv gir uttrykk av at hun ønsker å prøve. Hun tror at tydelige kriterier vil være et verktøy for elevene når de skal vurdere hverandre. Hun lar elevene vurdere hverandre etter framføringene. Elevene utfordres på å si konkret hva som var bra og hva som kunne vært bedre, elevene tar utfordringen og blir mot slutten av timen konkrete på hva som var bra. De er litt mer forsiktige med å uttale seg når det gjelder hva som kunne vært bedre. Her er jeg vitne til Vurdering Som Læring. Elevmedvirkningen og dialogen blir og et ledd i en dannelsesprosess for elevene.

Lærer A viser at elevenes stemme blir hørt når grupper skal settes sammen, hun forhandler med elevene. Forhandlinger er en demokratisk prosess, som det er viktig at elevene skal lære når det er ønskelig at de skal bli demokratiske medborgere. Gjennom timen med gruppearbeid driver læreren læringsrettet vurdering. Jeg observerte læreren i dialog med to av gruppene, men jeg antar at hun fulgte samme framgangsmåte i møte med alle gruppene. Hun tok utgangspunkt i hva elevene kunne, utfordret dem videre og fikk dem til å utvide sine perspektiver. Hun var i en reell dialog med elevene, tok deres perspektiv og lot også sitt eget perspektiv bli utvidet. Det er kjennetegnet på en reell dialog, og det å utvide elevenes perspektiver er kjennetegn på at dannelse finner sted.

Når hun ga tilbakemeldinger til elevene, har hun et fokus på den skriftlige kommentaren. Hun ønsker at kommentaren skal underbygge karakteren samt gi eleven informasjon om hva eleven kan gjøre for å forbedre karakteren neste gang. Samtidig opplever hun at elevene har fokus på karakteren som følger med kommentaren. Hun gir ikke alltid karakter, noen ganger bruker hun godkjent eller ikke godkjent på arbeider. Hun sier at tilbakemeldinger følges opp i utviklingssamtalen. Den oppfølgingen knytter seg ikke til måloppnåelse på hvert konkrete

mål, men hvor eleven står faglig på dette tidspunktet. Hun gir uttrykk for at det er vanskelig å følge opp tilbakemeldinger i timene for etter en prøve starter de med et nytt tema. Hun sammenligner samfunnsfag med engelsk og mener det er enklere å følge opp tilbakemeldinger i engelsk på grunn av fagets oppbygning.

Læreren ønsker at elevene i samfunnsfag skal lære seg: ”å ta egne valg, få verdier som dem kan ha med seg resten av livet og vite hvordan samfunnet i Norge er bygd opp til det vi har i dag, både historisk sett og samfunnsmessig” (Intervju 13.juni). Hun mener elevene kan oppnå dette gjennom å delta i diskusjoner og ha påvirkning på hvilke emner som skal tas opp. Undervisningen legges og opp til at elevene skal være aktive deltakere og på den måten forsøker hun å ta vare på samfunnsfagets egenart.

5.2 Lærernes praksis i lys av VFLs teori.

I følge VFL skal god undervisning ta utgangspunkt i mål, kriterier for måloppnåelse og spørsmål til refleksjon. Lærer på skole A planlegger alle timer med utgangspunkt i mål som de har på periodeplanen, og hun starter timene med å synliggjøre de målene for elevene. Lærer på skole B planlegger timer med utgangspunkt i tema og hva hun ønsker at elevene skal engasjere seg i. Hun har et fokus på hvilke spørsmål hun ønsker å stille, for på den måten å få flest mulig elever engasjert. Målene lærer på skole B arbeider etter finner elevene på periodeplanen, de tas opp i starten av perioden og etter det forventer læreren at elevene vet hvilke mål de arbeider mot. Begge lærerne planlegger timer med utgangspunkt i hva elevene skal lære, ikke hva elevene skal gjøre.

I timene observerte jeg at lærer på skole A har dårlig tid, hun må rekke å komme igjennom alle målene i løpet av den timen. Hun avbrøt elevenes diskusjoner i det de begynte å bli interessante. Det utviklet seg aldri til å bli en dialog i timene i timene jeg observerte. Lærer i skole B har et større fokus på spørsmål og hun ønsker engasjement fra elevenes side. Hun sier at hun aldri klarer å si nøyaktig hvor langt de skal komme i løpet av en time, for det hele avhenger av elevenes engasjement og aktivitet. Lærer A planlegger med utgangspunkt i mål og kriterier, men jeg opplever at det ikke blir rom for elevenes refleksjoner. Lærer B planlegger med utgangspunkt i hva hun ønsker elevene skal engasjere seg i. Ideelt sett burde begge elementene med i begge lærernes timer. Det burde planlegges ut i fra mål og kriterier samtidig som det legges opp til aktiviteter som krever refleksjon fra elevenes side. Elevene

må vite hvor de skal og de må tas med i refleksjonen omkring tema. Det må være en dialog i klasserommet og ikke en monolog fra læreren, fordi elevene lærer mest ved å aktivt ta del i egen læring.

Når det gjelder vurdering av elevenes arbeid og ikke bare den kontinuerlige læringsrettede vurderingen i timene, er begge lærerne mest komfortable med formelt å vurdere elevene selv. Jeg observerer at lærer B gir elevene en mulighet til å ytre seg i etterkant av en framføring, men det blir først på slutten av timen at de tilbakemeldingene er med et innhold som medelevene kan lære av. Ingen av lærerne involverte systematisk elevene i vurderingsarbeidet av seg selv eller av medelever. Begge lærerne har latt elevene vurdere seg selv og andre innimellom, men da mest fordi elevene syntes det er gøy. Lærer B gir uttrykk for at elevene, når de vurderer hverandre, tar mest utgangspunkt i om de liker eleven de skal vurdere eller ikke. Hun er selv inne på tanken om å utarbeide lister over hva de skal se etter, for på den måten å unngå at det om de er venner eller ikke, blir utslagsgivende for vurderingen. Hun beveger seg mot en tanke om klare og tydelige kriterier som elevene kan vurdere seg selv og andre etter, men hun har det ikke per dags dato. Vurdering Som Læring er en viktig brikke i elevenes mulighet til å styre egen læringsprosess. Dialogen som oppstår når noe skal vurderes, kan gi elevene informasjon om det å lære å lære å knyttes til elevenes metakognisjon.

Lærer A utarbeider kriterier foran store oppgaver for elevene. Hun gir tilbakemeldinger med utgangspunkt i de kriteriene. De samme kriteriene kunne elevene brukt for å vurdere seg selv eller medelever i etterkant av et arbeid har blitt lagt fram. Elevene får et kriterieskjema med avkrysningsmuligheter. Dermed kan de vurdere seg selv i forkant av framføring og levering av artikkel. Elevene har vært med og utarbeidet kriterier for hva som er gode muntlige presentasjoner, men ellers er det lærerne i samfunnsfag som utarbeider kriteriene. Lærer B har begynt å skrive noen punkter til elevene foran prøver om hva hun forventer at de skal kunne. Men, det er ikke en detaljert kriterieliste. Elevene på skole B vet hva som kreves i en muntlig presentasjon, men de har ingen innholdskriterier å forholde seg til. Læreren gir tilbakemeldinger med utgangspunkt i kriteriene for en muntlig presentasjon, men ikke med utgangspunkt i verken mål eller kriterier. Hun gir isteden tilbakemelding på hva elevene har prestert. Lærer A har et større fokus på kriterier enn lærer B, men fortsatt er det rom for mer elevmedvirkning i utarbeidelsen av kriterier.

Begge lærerne ønsker å gi elevene tilbakemeldinger som kan brukes formativt. Lærer A forsøker å gi tilbakemeldinger som går direkte på måloppnåelsen til elevene, ved å ha fokus på hvilke kriterier elevene har nådd eller eventuelt ikke nådd. Lærer B gir tilbakemeldinger som går på presentasjonens form, når det er en muntlig presentasjon, og ellers gir hun tilbakemeldinger som går på hva elevene har prestert. Teorier bak VFL og hvilke tilbakemeldinger som motiverer elevene, og gir dem muligheten til videre læring, vektlegger at informative tilbakemeldinger vil være det beste. Informative tilbakemeldinger er tilbakemeldinger som sier noe om hvor eleven står i dag, hvor det er forventet at de skal være og hva de kan gjøre for å komme dit. Lærer B gir flere informative tilbakemeldinger enn lærer A. Lærer B har et større fokus på å adressere tilbakemeldingene til elevene, slik at de kan åpne for en dialog. Alle tilbakemeldinger som lærer B gir tar opp i seg elevenes perspektiv. Lærer på skole A gir skriftlige tilbakemeldinger som ikke elevene, uten videre, kan bruke i læringsarbeidet. Ideelt sett burde de to lærerne lære av hverandre. Begge burde gi tilbakemeldinger knyttet opp til kriterier for måloppnåelse, slik lærer A gjør. Samtidig burde begge utforme tilbakemeldingene informativt og ta utgangspunkt i elevenes perspektiv. Tilbakemeldingene kan åpne for dialoger, noe tilbakemeldingene fra lærer B gjør. Det er viktig at tilbakemeldingene følges opp.

For å oppfylle samfunnsfagets intensjoner og utvikle demokratiske medborgere bør vurderingsarbeidet ha et element av elevmedvirkning. Begge lærerne lar elevene medvirke når det gjelder valg av tema. Lærer B har fokus på elevenes medvirkning og deres rett til påvirkning av hva som skjer i timene. Allikevel må elevene tas mer med, av begge lærerne. Elevmedvirkning er et overordnet prinsipp og nødvendig for å danne elever. Elevene bør tas med i utformingen av mål, i utarbeidelsen av kriterier og ikke minst i vurderingen av seg selv og andre. Elevmedvirkning vil og påvirke elevenes motivasjon i positiv retning. Lærere er opplært i at det er de som skal vurdere elevene. Men, VFL er en ny måte å tenke vurdering på, og lærerne er ikke lenger enerådige med tanke på hvordan vurdering skal skje og hva som skal vurderes. Elevenes perspektiv må med. På den måten åpnes det for dialog i vurderingsarbeidet. Elevene lærer i samspill med andre.

VFL er en vurderingspraksis som det er ønskelig at lærere skal ta i bruk. Jeg har sett på to læreres vurderingspraksis i samfunnsfag og funnet ut at mye gjøres allerede. Jeg observerte lærerne i to timer hver, i tillegg til at jeg intervjuet dem og samlet inn tilbakemeldinger. Ut i fra det samlede inntrykket vil jeg si at lærer A har fokus på mål, kriterier og vurdering ut i

fra de målene. Det lærer A ikke har innarbeidet i undervisningen er systematikk i bruken av egenvurdering og hverandrevurdering. I de to timene jeg observerte savnet jeg fokus på refleksjon fra elevene og at spørsmålene var gjennomtenkte på forhånd. I tillegg bør tilbakemeldingen, i større grad, utformes som framovermeldinger. Elevene må få tydelig beskjed om hvor de står, hvor det er forventet at de skal og hvordan de kan komme dit. Lærer B har fokus på spørsmålsformuleringer, elevenes engasjement og klasseromsdialog. Det jeg savner et større fokus på, med utgangspunkt i VFL, er utarbeidelse av mål for timen, kriterier for måloppnåelse og det å inkludere elevene systematisk i vurderingsarbeidet.

5.3 Dannelsesmuligheter i vurderingene

Hvis VFL skal gjennomføres i samfunnsfag er det viktig at samfunnsfagets egenart og intensjoner blir ivarettatt. Jeg har derfor sett på om de to lærernes vurderingspraksis kan virke dannende på elevene og om en innføring av VFL i samfunnsfag vil ta vare på intensjonene og egenarten til samfunnsfaget. Elevmedvirkning og refleksjon gjennom dialog er noen hovedmomenter ved VFL. Det er dermed stor grunn til å tro at en innføring av VFL i samfunnsfag tar vare på samfunnsfagets egenart og samfunnsfagets intensjoner.

Videre vil jeg gjøre rede for hvilke dannelseselementer jeg gjenkjente i vurderingene til de to lærerne. Både de jeg mener er med på å danne elevene slik de er nå, og det som ligger latent i vurderingene de har gjort. Fokuset mitt er på elevmedvirkning og dialog. Jeg har valgt dette som utgangspunkt fordi elevmedvirkning og dialog er en forutsetning for at dannelse skal finne sted. Jeg ønsker å se på elevmedvirkning i lys av utarbeidelse av kriterier og vurdering av eget og andres arbeid, og i valg av tema. Jeg mener at hvis elevene får medvirke på de overnevnte prosessene kan det sees på som at de tar del i de demokratiske prosessene som foregår i skolen. Deltakelse i de samme prosessene kan være med å øve elevene i kritisk tenkning og til det å ha en selvstendighet i forhold til fagstoff.

I forkant av prøver og framføringer på de to skolene, fikk elevene utdelt et sett av kriterier. På skole A var kriteriene forholdsvis detaljerte. Elevene fikk kriteriene slik at de kunne sjekke hva de hadde fått med. Elevene kunne selv vurdere om de hadde med alle elementene som var forventet av dem, et forsøk på vurdering som læring. Latent i en slik prosess er det muligheter for elevmedvirkning i utformingen av kriteriene. I tillegg kunne det ha vært en

dialog med lærer i forkant av framlegget om hva som var bra, hva som kunne vært bedre og hvordan det kunne blitt bedre. Et kriterieskjema er i seg selv ikke dannende, men brukt på riktig måte kan det være et ledd i elevenes dannelsesprosess. I tilbakemeldingsprosessen på skole A, var det lærer som sto for vurderingene. Elevene kunne ha medvirket i etterkant, kommet med kritiske synspunkter og dermed vist selvstendighet i forhold til faget og temaet. Dannelse slik jeg forstår det i min oppgave går nettopp på å øve elevene i kritisk tankegang og at de har en selvstendighet i forhold til fagstoff de arbeider med.

På skole B hadde ikke elevene fagspesifikke kriterier å forholde seg til i forkant av framføringen, men de fikk en kort kriterieliste før den skriftlige prøven. Elevene fikk lov til å ytre seg etter et foredrag, og gjennom klasseromsdialogen oppfordret læreren elevene hele tiden til å tenke kritisk. Denne dialogen kunne virke dannende på elevene fordi de fikk lov til å tenke kritisk. De kom også med innspill som gikk på innholdet i foredraget til medelever, noe som viser en selvstendighet i forhold til fagstoff. I denne dialogen kunne flere elever vært inkludert, men samtidig kan det være vanskelig å uttale seg om andres arbeid. En kriterieliste kunne hjulpet elevene som nå ikke sa noe, samtidig som det kunne ha vært til hjelp for elevene som holdt foredrag.

I de skriftlige vurderingene som ble gitt av lærerne så jeg flere muligheter for å oppnå en dialog med elevene. Dannelse er noe annet enn å lære. Dermed vil jeg ikke se på om vurderingene kunne hjelpe elevene i læringsprosessen, men heller se på om de åpnet for en dialog med elevene. Dialogen er utgangspunktet for dannelsen, og i dialogen er elevmedvirkning en komponent. Uten at elevene medvirker er det kun en monolog fra lærerens side. Etter intervjuet med lærerne fikk jeg forståelsen av at de begge syntes det var vanskelig å følge opp tilbakemeldinger i samfunnsfag. Jeg går derfor ut i fra at de tilbakemeldingene jeg fant, som hadde mulighet for dialog faktisk ikke ble brukt som dette, men heller ble stilt som retoriske spørsmål. I lærer As vurderinger fant jeg flere spørsmål som kunne ledet fram mot en dialog. Eksempler er: *”Kan det forklares på en enklere måte?”*, *”Hvor mye av hovedartikkelen er ditt?”* osv. Her ligger det muligheter til å komme i dialog med elevene, starte en dannelsesprosess. En annen mulighet er at elevene tok med seg avkrysningsskjemaet med kriteriene til oppgaven og snakket med læreren om hvordan de hadde vurdert seg selv, før læreren kom med sin vurdering. Der ligger og mulighetene for dannelse gjennom dialog. Lærer på skole B har mye av det samme. I flere av vurderingene

stiller læreren spørsmål, eks: *"Du holdt et fint foredrag, der du hadde mye informasjon om livet til Asbjørnsen. Hva med Moe sitt liv?"* osv.

Det tydeligste skille i lærernes vurderingspraksis var bruken av skjema. Lærer A skrev tilbakemeldingene i et klassifisert skjema med bokser, hvor hun kunne sette kryss og med en generell tilbakemelding til slutt. Lærer B hadde et åpent skjema, som dreide seg om innhold og form på framlegget. Det er vanskelig å dra slutninger ut i fra tilbakemeldinger på et foredrag. Jeg tror allikevel at bruken av skjema, som på skole A, kan gjøre det vanskelig å ta utgangspunkt i elevenes perspektiv. Tilbakemeldinger må ta utgangspunkt nettopp i elevenes perspektiv hvis de skal brukes som et ledd i en dialog. Å oppleve at læreren anerkjenner det eleven gjør og ikke bare det eleven mangler kan være en motivasjonsfaktor for eleven. Lærer B med sitt åpne skjema, tok i mye større grad utgangspunkt i elevenes perspektiv under sine tilbakemeldinger enn det Lærer A med sitt lukkede skjema gjorde. Det er vanskelig å si om det er læreren eller skjemaet som gjør at elevens perspektiv ikke blir tatt vare på i lærer As vurderinger. Jeg mener det er en kombinasjon av skjemaets utfordring og lærerens bruk av dette.

På begge skolene fikk elevene velge tema de skulle holde foredrag om. Det oppmuntrer elevene til å ta selvstendige valg, det åpner for at elevenes stemme er viktig og for at elevene kan være kritiske til fagstoff. Valg av tema er dermed en dannende prosess for elevene. Under den læringsrettede vurderingen som lærer B drev med under gruppearbeidet, var jeg observatør til dannelsesprosesser gjennom medvirkning og dialog. Elevene ble hørt, læreren tok utgangspunkt i deres perspektiver og tilførte nye synsvinkler. I flere tilfeller opplevde jeg at både lærer og elever satt igjen med en ny forståelse omkring temaet. Dialogen var reell og utviklende. Lærer A drev læringsrettet vurdering under gjennomgangen av setninger i forbindelse med nyheter og media. Hun leste setningene høyt, en etter en, og fortalte elevene hva som kunne gjøres bedre for hver setning.

Et større fokus på elementene i VfL hos de to lærerne vil innebære et enda større fokus på elevmedvirkning og refleksjon gjennom dialog. Det jeg har funnet ut er at samfunnsfagets intensjoner og egenart har all mulighet til å bli tatt vare på og styrket gjennom en implementering av VfL, men det krever at lærerne har et fokus på dannelsesprosessene som foregår i tillegg til elementene i VfL. VfL har et fokus på bedring av resultater, ikke på dannelsen av elevene. Men, det ene utelukker ikke det andre. VfL har fokus på

elevmedvirkning og refleksjon gjennom dialog, viktige elementer også i dannelsesstenkningen. Problemet er hvis VfL innføres med kun bedring av resultater som mål. Da får ikke kunnskapen og dialogen noen egenverdi, men blir kun sett på som middel til å oppnå et mål. Da mister lærerne fokus på dannelsen av elevene, og de blir kun fokuserte på elevenes resultater.

Samfunnsfagets intensjoner er å danne elevene til å bli kritiske og selvstendige, til å respektere andres meninger og til å bli demokratiske medborgere. En vurderingspraksis, slik som beskrives i VfL, oppfordrer til kritisk tankegang hos elevene, de skal medvirke i mål og kriterieutformingen og de skal vurdere seg selv og andre med utgangspunkt i de målene og kriteriene. De vil i større grad oppleve å bli tatt med på beslutninger som gjelder dem. De vil få et innblikk i demokratiske prosesser i skolen gjennom forhandlinger omkring kriterier og gjennom dialogen omkring tema. Ved å trenes opp til å vurdere hva som er godt nok arbeid og hva som kunne vært gjort for å få det enda bedre, vil elevene oppleve en større grad av selvstendighet. Jeg har vist hvilke elementer i de to lærernes vurderingspraksis som allerede kan virke dannende for elevene, og jeg har skissert noen av mulighetene som ligger åpne gjennom et fokus på alle elementene innenfor VfL kombinert med et fokus på dannelses.

5.4 Implementering av VfL i samfunnsfag.

Jeg har analysert vurderingspraksisen til to lærere i samfunnsfag. Praksisene er sett i lys av VfL. VfL kommer som et krav ovenifra og så langt har jeg vist at de to lærerne jeg observerte allerede bruker mange av underelementene fra VfL. Jeg har og pekt på hvordan vurderingene de to lærerne har gjort kan virke dannende på elevene, med fokus på elevmedvirkning og dialog. I tillegg har jeg skissert hvilke dannelsesmuligheter som ligger i en systematisk bruk av alle elementene i VfL. I dette kapittelet ønsker jeg å vise at en gjennomføring av VfL kan være vanskelig i et fag som samfunnsfag, på grunn av fagets oppbygning. Samtidig som fagets status og egenart åpner opp for en elevmedvirkning i det omfanget VfL ber om.

Jeg observerte to lærere som begge legger vekt på å gi elevene tilbakemeldinger som kan være formative. Samtidig gir begge lærerne uttrykk for at det er vanskelig å følge opp tilbakemeldinger i samfunnsfag. Det er fordi tilbakemeldingene først kommer etter at elevene har gjort seg ferdig med et tema. Elevene er da allerede i gang med et nytt tema, og

det vil ikke være naturlig å vurdere elevene en gang til i det ”gamle” temaet. Begge lærerne gir uttrykk for at dette er enklere i andre fag som engelsk og matematikk. Det henger sammen med at ny kunnskap i matematikk og engelsk, hele tiden bygger på tidligere kunnskaper og ferdigheter. Et tema i matematikk forutsetter at tidligere ferdigheter er automatisert. Elevene må lære seg det grunnleggende før de kan komme videre i læringen. I samfunnsfag trenger de ikke å ha kunnskap og ferdigheter i jordas indre og ytre krefter for å arbeide med den Norske grunnloven. Det kan virke som om VFL og et lite sekvensielt oppbygd fag, som samfunnsfag, kan være vanskelig å kombinere.

Samtidig gir begge lærerne uttrykk for at de kan dra elevene mer med i vurderingsarbeidet. Implisitt gir de da uttrykk for at de har forhandlingsmuligheter med elevene, selv om de per dags dato ikke fullt ut benytter seg av disse. Elevene skal bidra i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen i et tema. De forhandlingene som skjer der er dannelsesprosesser for elevene. Lærerne har større frihet til å la elevene bidra i et fag som samfunnsfag, hvor det ikke er en sentralt gitt eksamen. Ved en sentralt gitt eksamen styrer lærerne elevene sine mot nasjonalt fastsatte standarder. I samfunnsfag derimot utarbeides eksamen lokalt og elevene kan være med å legge premissene for hva som skal vurderes. Lærerne jeg observerte, sier at elevene får bidra når det gjelder valg av tema. Når elevene bidrar på en slik måte har lærerne forhandlet med dem. Lærerne sier og at elevene vurderer både seg selv og andre, selv om det ikke er noen systematikk i at de gjør det. Et fokus på det systematiske i vurderingsarbeidet er slik jeg ser det kjerneaspektet til VFL. I den muligheten lærerne har til å la elevene medvirke i hele vurderingsprosessen fra utforming av mål og kriterier gjennom dialog i klasserommet og til den konkrete vurderingen, ligger og muligheten til dannelse gjennom vurdering. For at dannelse skal finne sted må elevene medvirke.

Handlingsrommet og forhandlingsrommet til lærerne er relativt stort i samfunnsfag. Læreren på skole A bemerker at det eneste hun føler legger begrensninger på elevmedvirkningen i samfunnsfag er tidspresset i skolen. Hun gir uttrykk for at hun skulle ønske mer elevmedvirkning i samfunnsfag. Tidspress er hva Cuban (Cuban 1993) kaller en ”situasjonsmessig begrensning” for læreren. Eksamen er og en slik situasjonsmessig begrensning. Elevene kan dras med når det gjelder mål og utforming av kriterier i samfunnsfag fordi det ikke er en sentralt gitt eksamen. I matematikk som i utgangspunktet har større potensial til å gjennomføre VFL på grunn av dets sekvensielle oppbygging, vet

lærerne hvilke standarder elevene skal måles etter, og elevenes forhandlingssituasjon er mindre. Lærerne styrer elevene mot et allerede fastsatt mål. I samfunnsfag er forhandlingsrommet større, noe som igjen underbygger det faktum at samfunnsfag er et demokratidannende fag. For at et fag skal være demokratidannende må elevene få kunnskaper om demokratiet, ferdigheter i demokratiet og handlingskompetanse. Å delta i forhandlinger med lærerne er en av prosessene som kan fremme handlingskompetansen og ferdighetene i demokratiutøvelse. Elevene deltar i prosessene fordi det er rom for det. Et større forhandlingsrom for elevene fordrer kritisk tenkning og selvstendighet i mye større grad enn matematikk, hvor forhandlingsrommet er mindre.

Det blir viktig for lærerne å utvikle metoder for oppfølging av vurderinger. Metodene må dra nytte av forhandlingsmulighetene lærerne har med elevene og ikke la seg begrense av den lite sekvensielle oppbygningen til faget. En mulig metode for dette vil jeg presentere i neste kapittel.

5.5 Styrker og svakheter ved undersøkelsens validitet

Jeg har observert, samlet inn tilbakemeldinger og intervjuet to lærere i samfunnsfag.

Utvalget mitt er lite, så det jeg har sett hos disse to lærerne kan ikke på noen måte generaliseres til å gjelde for hele lærerbestanden i samfunnsfag. Den eksterne validiteten er derfor liten.

Styrken ved min oppgave er at jeg bruker hele oppgaven på å eksplorere et fenomen. Nemlig vurderingspraksisen til to samfunnsfagslærere. Jeg velger å se etter vurderingens dannelsesmuligheter i samfunnsfag med utgangspunkt i de to lærernes vurderingspraksis. Jeg analyserte vurderingspraksisene med utgangspunkt i underelementer fra VfL og i lys av dannelses teorier. Jeg har sett på vurderingspraksisen fra tre ulike synsvinkler. Jeg har observert klasseromsvurderingen, jeg har samlet inn skriftlige vurderinger som lærerne har gitt sine elever og jeg har intervjuet lærerne for å avdekke holdninger og mulige praksiser jeg ikke var vitne til. Jeg har dermed dannet meg et nokså klart bilde av hvordan de to lærerne vurderer sine elever. Men, jeg kan ikke konkludere med at lærerne vurderer slik i alle settinger, siden innsamlingen av materiale foregikk over en begrenset tidsperiode.

6. Konklusjoner og didaktiske implikasjoner

Jeg har sett på vurderingers dannelsesmuligheter i samfunnsfag. For å gjøre det har jeg tatt utgangspunkt i underelementer av VfL og sett om det lar seg kombinere med dannelsesstanken og samfunnsfagets egenart. Elementene og systematikken i VfL har som mål at elevene skal bedre sine resultater. VfL har et sterkt fokus på elevmedvirkning og refleksjon, men da som middel for å oppnå bedre resultater. For at VfL også skal verne om og styrke samfunnsfagets intensjoner og egenart må lærerne ha et fokus på at mange av prosessene innenfor VfL også er dannelsesprosesser for elevene. Elevmedvirkningen og refleksjonen må ha en egenverdi. De to lærerne jeg analyserte vurderingspraksisen til har allerede tatt opp i seg mange av elementene som framheves i VfL. Jeg har og vist at mange av vurderingene lærerne har gjort har et dannende potensial på elevene. VfL er en mulighet til å kombinere det dialogiske med det praksisnære i klasserommet, og VfL kan dermed ha en større misjon enn bare bedring i resultater. VfL setter elevmedvirkning som en mulighet til Vurdering Som Læring, men det trekkes ikke videre til å omhandle dannelsen av elevene. VfL kan ha en dannelsesmisjon, men det kreves et fokus på at vurderingsprosessen og er en dannelsesprosess.

Jeg konkluderer dermed med at VfL kombinert med et lærerstyrt fokus på elevmedvirkning og refleksjon som dannende elementer ivaretar og styrker samfunnsfagets intensjoner og egenart. Alene kan VfL bli for resultatorientert.

VfL er en nasjonal satsning. Jeg kan ikke generalisere med utgangspunkt i to læreres vurderingspraksis, men jeg har gjennom min oppgave vist at to lærere i samfunnsfag allerede vurderer elevene sine med utgangspunkt i elementer fra VfL. Det ”nye” slik jeg ser det, for de to lærerne, er fokus på systematisk bruk av mål, kriterier, egenvurdering og hverandrevurdering. Når elevene skal vurdere seg selv eller medelever holder det ikke lenger at de uttaler seg om hva som er bra, fint eller mindre fint. De skal uttale seg med bakgrunn i mål og kriterier og vurderingene skal legge grunnlaget for videre læring hos eleven som blir vurdert. Lærere må og bli mer systematiske i bruken av mål og kriterier i tilbakemeldinger. Alle tilbakemeldinger bør inneholde informasjon om hvor eleven står, hvor det er ønskelig at eleven skal og hvordan eleven kan komme dit. I tillegg legges det opp til en større grad av

elevmedvirkning. Elevene skal være med i utformingen av mål og kriterier, de skal lære seg å tenke kritisk til eget og andres arbeid og til skal ha et selvstendig forhold til skolearbeid.

Jeg har videre vist at en innføring av VfL vil kunne ta vare på samfunnsfagets egenart og dets intensjoner. Det har jeg i noe grad vist gjennom å se på hvilke dannelsesmuligheter som er i lærernes vurderingspraksis per dags dato, og i noe grad vist gjennom en teorigjennomgang. VfL og samfunnsfaget legger opp til stor grad av elevmedvirkning, et fokus på refleksjon og dialog og deltakelse i demokratiske prosesser. Det som kan være vanskelig blir å få til en dialog omkring vurderingene. Det innebærer at en vurdering må komme underveis i arbeidet og ikke bare til slutt. På den måten har elevene mulighet til å forbedre seg. Samtidig må lærerne være bevisste på at i en dialog mellom lærer og elev så må læreren ta opp i seg elevens perspektiv. Et større fokus på underveisvurderinger vil og være i overensstemmelse med de nye forskriftene som trer i kraft 01.08.2009.

Til slutt har jeg vist at en gjennomføring av VfL kan by på problemer i et fag som samfunnsfag. Samfunnsfag er et lite sekvensielt oppbygd fag, og når elevene får tilbakemeldinger i slutten av et emne vil det være unaturlig for lærerne å følge opp de tilbakemeldingene når de har startet arbeidet med et nytt emne. I motsetning til fag, som engelsk og matematikk, bygger ikke ny kunnskap i samfunnsfag nødvendigvis på tidligere kunnskaper og ferdigheter i samfunnsfag. I engelsk og matematikk bygger alltid ny kunnskap på tidligere kunnskap og ferdigheter. Dermed kan lærerne følge opp vurderinger som gis i etterkant av et tema når de skal arbeide med et nytt tema i de fagene. I samfunnsfag vil det være vanskelig å følge opp tilbakemeldinger som gis til elevenes arbeid med den franske revolusjon når elevene arbeider med jordas indre og ytre krefter. Mulighetene til å gjennomføre alle elementene av VfL ligger i samfunnsfagets status.

Samfunnsfag har ikke en sentralt gitt eksamen. Dermed har lærerne forhandlingsmuligheter med elevene. I fag som matematikk og engelsk styrer lærerne elevene fram mot eksamen. De vet hvilken kompetanse elevene må sitte igjen med etter 10.årstrinn. I samfunnsfag er kompetansemålene i Kunnskapsløftet tydelige på hvilken kompetanse elevene skal sitte igjen med etter 10. årstrinn, allikevel testes ikke det sentralt. Elevene kan trekkes ut til muntlig eksamen i samfunnsfag, men den utarbeides lokalt. Det er dermed ingen nasjonale standarder på hva som kjennetegner god måloppnåelse i samfunnsfag. Det har jeg argumentert med at åpner opp forhandlingsrommet mellom elever og lærer. Læreren kan ta

elevene med, i mye større grad, når det gjelder utvelgelse av tema, utarbeidelse av kriterier for måloppnåelse og i vurderingsarbeidet. Statusen til samfunnsfag underbygger samfunnsfagets intensjoner om å utvikle selvstendige, kritiske og reflekterte elever. Og ved å la elevene delta legges grunnlaget for at elevene kan dannes til å bli demokratiske medborgere. De blir hørt og tatt hensyn til.

6.1 Et mulig undervisningsopplegg.

Jeg ønsker å skissere hvordan et undervisningsopplegg med utgangspunkt i VFLs elementer kombinert med et fokus på dialog kan se ut. Jeg ønsker og å vise hvordan vanskene, ved at samfunnsfag er et lite sekvensielt oppbygd fag, til en viss grad kan overkommes. Jeg tar utgangspunkt i samme mål i Kunnskapsløftet som Lærer A arbeidet med i timene, målet knyttet til vær og klima.

Mål fra Kunnskapsløftet: ”fortelje om naturgrunnlaget med vekt på indre og ytre krefter på jorda, rørsler i luftmassane, krinsløpet til vatnet, vår, klima og vegetasjon, og drøfte samanhengar mellom natur og samfunn”(LK06: 124). Jeg velger og å ta utgangspunkt i de samme nedbrutte målene på periodeplanen. Jeg har tidligere vist at det er stor overensstemmelse mellom Kompetansemålet og målene på periodeplanen og jeg velger da å bruke de nedbrutte målene som utgangspunkt. De nedbrutte målene var: ” Du skal kunne fortelle om ulike vær- og naturfenomen”, og: ”Du skal kunne forklare ordene: fenomen, vær, klima, drivhuseffekt, atmosfære ozonlag, troposfære, stratosfære, atmosfære, flom, tsunami, jordskjelv, vulkanutbrudd, orkan, tornado”. Målene skal synliggjøres skriftlig for elevene i starten av timen.

I første time med dette tema ville jeg først ha introdusert målene, deretter bedt elevene, individuelt, lage tankekart med utgangspunkt i vær og naturfenomen. Etter fem minutter kunne de ha sammenlignet og diskutert sitt tankekart med naboeleven. Der kunne de og forsøkt å komme fram til et felles, strukturert tankekart. Tilslutt ville jeg ha fått forslag opp på tavlen og kategorisert de ulike momentene. Under en slik prosess er det viktig at dialogen er åpen og at ingen forslag er for dumme. Forslag kan heller modereres underveis i prosessen. Sannsynligvis ville elevene ha kommet med gode forslag til både vær- og naturfenomen. Da blir det opp til lærer og elever i fellesskap og sortere alle eksemplene.

Hvis ikke alle momentene bringes på bane av elevene må lærer sørge for at de nevnes og noteres ned.

Deretter kan lærer og elev i fellesskap bli enige om å lage kriterier for måloppnåelse. Målene skal elevene ha foran seg. Her er refleksjonen omkring tema en viktig ingrediens. Deretter kan elevene gå i gang med å lese om de ulike vær- og naturfenomenene. Samtidig kan de notere ned for seg selv hva de opplevde som det viktigste å kunne omkring de ulike fenomenene. Her har læreren to muligheter, enten kan læreren samle inn notatene til elevene eller høre hva elevene er kommet fram til i plenum. Hvis læreren velger å ta forslagene i plenum er det viktig å gå systematisk til verks. Starte med de overordnede begrepene som vær, klima og naturfenomen. Deretter ta fenomen for fenomen. Her kan læreren gi en elev i oppgave å notere ned alle stikkordene som kommer fra elevene knyttet til fenomenene. Når alt er kommet på tavla kan læreren si at det som står her oppe, og som elev A har notert er nå kriterier for måloppnåelse. Når dere kan noe om alt dette her har dere nådd målet. Så kan læreren spørre elevene om de har noen forslag til hvordan de bør arbeide med temaet og hvordan de skal vurderes. Hva som blir foreslått kan man ha avstemning omkring og flertallet får bestemme. Det er viktig at læreren er fagpersonen, det er læreren som vet hva som forventes at elevene skal kunne. Læreren sitter og med en vetorett og styringsmuligheter på valg av kriterier. Gode lærere får fram sine meninger uansett utvelgelsesmetode. En slik framgangsmåte er på ingen måte en pulverisering av lærerens ansvar, læreren har et ansvar i å lede elevene på rett vei for det er læreren som er fagpersonen.

Underveis i arbeidet kan elevene arbeide aktivt med kriteriene, både for å sjekke sin egen framgang og for å sjekke medelevers arbeid. Da blir egenvurderingen og hverandrevurderingen en integrert del av arbeidet med tema. Elevene må få tilbakemelding underveis i arbeidet, enten av medelever eller lærer. Til slutt vil elevene motta en sluttvurdering på det produktet de har produsert. Hvis elevene har valgt å få vurdering på en skriftlig tekst omkring temaet, kan elevene få muligheten til å levere arbeidet flere ganger. På den måten kan de bruke vurderinger, enten fra lærer eller medelever, formativt. De kan få muligheten til å forbedre seg helt til de er ferdige med produktet. Har elevene valgt skriftlig prøve, som vurderingsform kan det være vanskeligere å la elevene levere flere ganger. En muntlig presentasjon kan de ha flere ganger, en gang hvor de øver og får tilbakemeldinger enten fra medelev eller lærer, og en gang hvor de blir vurdert med karakter. Det viktige er at

elevene får tilbakemeldinger på hvor de står, hvor det er forventet at de skal og hvordan de kan komme dit, underveis i arbeidet.

Læreren kan og følge opp tilbakemeldinger som gis under arbeid med et tema når eleven arbeider med et nytt tema. Det kan gjøres ved at læreren fokuserer på ferdigheter. I samfunnsfag er det en rekke grunnleggende ferdigheter som det forventes at elevene skal beherske, de går på tvers av arbeid med tema. Elevene skal kunne forklare, drøfte, finne fram til spørsmål, analysere osv. Ved å ha fokus på ferdighetene kan læreren f.eks gi tilbakemelding på at en elev fortalte om et fenomen det var meningen at han skulle forklare. Så kan læreren tydeliggjøre hva forskjellen på å fortelle og å forklare er, og i arbeidet med neste tema kan læreren legge inn en forventning om at nå må eleven ha fokus på forklaringer. Sammen kan de utvikle de grunnleggende ferdighetene og det kan gjøres uavhengig av tema.

Her har jeg skissert et mulig opplegg hvor alle elementene i VFL blir tatt vare på. Elevene tas med i utarbeidelsen av kriterier, de reflekterer omkring tema både alene, to og to og i fellesskap. Det er en demokratisk prosess i utvelgelsen av kriterier, hvor læreren allikevel sitter med et hovedansvar i å få elevene inn på de riktige banene. Dialogen blir viktig. Elevene involveres i valg av arbeidsmåter og vurderingsformer og de blir tatt med i vurderingen av eget og andres arbeid. Gjennom en slik medvirkning deres kritiske evner og de blir aktive deltakere i demokratiske prosesser. I tillegg har jeg lagt fram et forslag til hvordan vurderinger kan følges opp selv om det arbeides med nye tema. Da kan lærerne ha fokus på elevenes ferdigheter.

7. Etterord

Jeg er lærer i samfunnsfag. Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg en ny innsikt i mitt yrke og mitt fag. Jeg har en bredere forståelse av hvordan alle aspekter ved lærergjerningen henger sammen, og jeg er blitt bevisst mitt forhold og mine muligheter til å være med i elevenes dannelsesprosesser. Vurdering er viktig, en god vurdering kan være helt avgjørende for eleven. Men vurdering må ikke snevres inn til å kun omfatte en skriftlig tilbakemelding på en elevs arbeid. Vurdering er en kontinuerlig prosess som foregår hver dag i klasserommet, hele tiden. Hvis jeg ikke klarer å vurdere hvor elevene mine står i forhold til fagstoff kan jeg heller ikke tilpasse undervisningen til dem. Jeg vil heller ikke kunne gi dem vurderinger som kan virke motiverende. Jeg kan i verste fall ta fra dem all lyst til å lære.

Å være lærer innebærer å forholde seg til ytre rammefaktorer og situasjonsmessige begrensninger. Da er det viktig at lærerne er bevisste på sine oppgaver. Mer refleksjon over nye ting som innføres blir avgjørende.

Å være lærer er et stort ansvar, denne oppgaven har gjort meg i stand til å møte dette ansvaret med en ny innsikt, en ny forståelse av det å være lærer og et nytt elevsyn. Elevene er de som skal lære, jeg kan kun tilrettelegge for læring. Siden det er elevene som skal lære må elevene medvirke. De har rett til å medvirke gjennom lover, forskrifter og menneskerettighetene. Vi vil ha kritiske, demokratiske samfunnsborgere. Elever blir ikke det hvis de aldri blir hørt, hvis deres mening aldri verdsettes, hvis hva de vil blir oversett. De kritiske, selvstendige og demokratiske medborgerne får vi kun hvis elevene får medvirke. I tillegg må vi verdsette elevenes perspektiver når vi går i dialog med dem. Jeg tror mange lærere, meg selv inkludert, er litt for glad i monologer. Gjennom monologer kan vi fort miste elever, gjennom dialog verdsetter vi elever.

Mitt bidrag er først og fremst en bevisstgjøringsprosess hos meg selv. Håpet er at flere samfunnsfagslærere blir bevisste vurderingens dannelsesmuligheter i samfunnsfag.

Kildeliste

- Aasen, Petter. ”Kap.2: Det sosialdemokratiske prosjektet. Utdanningsreformer i Sverige og Norge i etterkrigstiden”. I (Red) Telhaug, Alfred Oftedal & Aasen, Petter. *Både – og. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv* 1999. Cappelen akademiske forlag.
- Assessment Reform Group (ARG) supported by the Nuffield Foundation. 2002. Testing, Motivation and Learning. University of Cambridge.
- Assessment Reform Group (ARG), supported by the Nuffield Foundation ”The role of teachers in the assessment of learning” 2006.
- Bakke Sjøvolden, R. (2007) Elevenes syn på elevvurdering. I Tveit, S. (red.) Elevvurdering i skolen Grunnlag for kulturrendring. 2007. Universitetsforlaget. Oslo.
- Black, P. Harrison, C. Lee, C. Marshall, B. & Wiliam, D. “Assessment *for* Learning: putting it into practice. Open University Press. 2004.
- Black, P. Harrison, C. Lee, C. Marshall, B. & Wiliam, D. “Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom”. 2002.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b) ‘Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. London: King’s college
- Broström, S. og Hansen, Mogens “Didaktikk og dannelse”, Bearbeidet og kommentert av Gudem, B.B. 2004. N W DAMM & Søn.
- Bråten, Ivar . ”Ulike perspektiver på læring” i *Læring. I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. 2002. Cappelen akademisk forlag.
- Børhaug, Kjetil. “Hvorfor Samfunnskunnskap?”, i (Red) Børhaug, K; Fenner, A. B & Aase, L. *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv* 2005 ss. 171-183. Fagbokforlaget.
- Børtnes, Jostein. ”Bakhtin, Dialogen og Den Andre”, i Dysthe, Olga(red.) *Dialog, Samspel og Læring*. 2001. Abstrakt forlag.
- Collins, Allan M. & Greeno, James G. “Ch. 2: Cognition and Learning”, i (Red) Berliner, David C & Calfee, Robert C. *Handbook of Educational Psychology* 1996 ss. 15-46. Macmillan Library Reference.
- Cuban, Larry. 1993. “How teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1890-1990. New York: Teachers College Press. 2nd. Edition.
- Dale, Erling Lars og Wærness, Jarl Inge. ”Vurdering og Læring i en elevaktiv skole”. Universitetsforlaget 2006.
- Dobson, S. Eggen, A.B. & Smith, K. Innledning. I Dobsen.S. , Eggen, A.B. og Smith, K (Eds.): Vurdering, Prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og lærlingvurdering. Gyldendal Akademisk Oslo. 2009.
- Dysthe, Olga. ”Klasseromsvurdering og læring”. Nr4/2008 Utdanningsforbundet.

Dysthe, Olga. "Om Samanhengen mellom Dialog, Samspel og Læring" i Dysthe, Olga(red.) *Dialog, Samspel og Læring*. 2001. Abstrakt forlag.

Dysthe, O. og Igland, M-A. "Mikhael Bakhtin og sosiokulturell teori". I Dysthe, O. (red.) *Dialog, samspel og læring*. 2001. Abstrakt forlag.

Eggen, Astrid Birgitte. "Alfa and Omega in Student Assessment: Exploring identities of Secondary School Science Teachers". 2004. Universitetet i Oslo.

Engelsen, Britt Ulstrup. "Kan Læring Planlegges? Arbeid med læreplaner –hva· hvordan · hvorfor" Revidert utgave. 2002. Gyldendal Akademisk

Gardner, J. 'Assessment and learning: An introduction'. In Garder(ed), J. *Assessment and learning*, Sage Publications 2006.

Grossman, Pamela L. & Stodolsky, Susan. "The Role of School Subjects in Secondary School Teaching". *Educational Researcher* 1995;24;5. Sage Publications.

Hammersley, M. & Atkinson, P. "Etnography: principles in practice" Second edition. London and New York. Routledge. 1996.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1): 81-112.

Helle, Lars. 2007. "Læringsrettet vurdering". Universitetsforlaget. Oslo

Helstrup, Ivar. "Læring i et kognitivt perspektiv", i (Red.) Bråten, Ivar *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* 2002. ss.103-130. Cappelen Akademisk Forlag.

Henriksen, Holger. "Samtalens Mulighed: nye bidrag til en demokratisk didaktikk 5.udgave". 2005. Holger Henriksens Forlag, Haderslev.

Imsen, Gunn. "Elevens verden Innføring i pedagogisk psykologi". Universitetsforlaget 2002.

Johannessen, Asbjørn, Tufte, Per A. Og Kristoffersen, Line. "Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode" 3.utgave 2006. Abstrakt Forlag.

Klafki, Wolfgang. "Dannelsesteori og didaktikk – nye studier". Forlaget Klim. Pædagogik til tiden. 2001. Dansk utgave.

Koritzinsky, Theo "Samfunnskunnskap- fagdidaktisk innføring". Universitetsforlaget 2005.

Lambert, D. and Lines, D (2000). 'Understanding assessment: purposes, perceptions, practice. Key issues in teaching and learning'. RoutledgeFarmer, London.

Leich, R. Consulting Pupils on the assessment of their learning: Summary of Pupils' views on assessment and learning 2007. Queen's University, Belfast.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006. Kunnskapsdepartementet. Udanningsdirektoratet.

Mansbridge, Jane, "Ch. 13: On the Idea That Participation Makes Better Citizens", i (Red) Elkin, S.L & So&322;tan, K.E. *Citizen Competence and Democratic Institutions* 1999. 291-325. Pennsylvania State University Press.

Pintrich, Paul R. "A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts", i *Journal of Educational Psychology* 95(4) 2003 ss.1-40. 1999

Robson, Colin "Real World Research" second edition. 2002. Blackwell publishing. Oxford.

Scriven, M (1991). Beyond Formative and Summative Evaluation. In M. W. McLaughlin & D. C. Phillips (Eds.), *Evaluation and education: At Quarter Century*. Chicago: University of Chicago Press.

Shute, Valerie J. "Focus on Formative Feedback". SAGE Publications 2008(year) – 78(Volume) – 1(Issue) i tidsskriftet: Review of Educational Research.

Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I Dobsen.S. , Eggen, A.B. og Smith, K(Eds.): *Vurdering, Prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og lærlingvurdering*. Gyldendal Akademisk Oslo. 2009.

Solhaug, Trond. "Elevmedvirkning og danning", i (red) Børhaug, Aase L. *Fagenes begrunnelse* 2005 ss. 1-16.ss.

Solhaug, Trond "Utdanning til demokratisk medborgerskap". 2003. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo Unipub.

Strand, Torill. 1997. "Underveis: Samfunnsfag for ungdomstrinnet,Samfunnskunnskap 8". Gyldendal Norsk Forlag ASA

Tveit, S. 2007. " Kap 19. Analyse av retningslinjer og praksis for ellevurdering" i. Tveit, S (red.) "Elevvurdering i skolen: grunnlaget for kulturendring".

Viddal, L. M. 'kap 8. Tilbakemeldingsdiskurser I elevsamtalen'. I Elevvurdering i skolen: Grunnlag for kulturendring. Tveit, S. (red.). 2007. Universitetsforlaget

Stortingsmeldinger:

St.meld nr 30 "Kultur for læring". 2003/2004.

(<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>)

St.meld nr 11 "Læreren, Rollen og utdanningen" 2008/2009.

(<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920>)

Nettsider:

<http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article2941559.ece> 16.04.09

<http://www.aftenposten.no/meninger/signert/article2954120.ece> 16.04.09

<http://www.hive.no/det-skjer-paa-hve/vurdering-for-laering-article5558-127.html> 22.05.09

<http://www.ils.uio.no/forskning/avsluttede-prosjekter/civic/rapporter/AD0101ma.pdf> 14.04.09

<http://www.lovdata.no>

<http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060623-0724.html> 22.05.09

http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf. 30.09.08. FNs Barnekonvensjon.
1989http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2140. 30.09.08.

<http://udir.no/Artikler/Prosjekt-bedre-vurderingspraksis/> 01.05.09

http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2112. 30.09.08

http://udir.no/upload/Brev/Omtale_av_vurdering_i_LK06.pdf. Udir. Notat 26.04.06. 22.05.09

http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf 21.01.09

<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=125640&visning=6> 22.05.09

http://udir.no/upload/hoeringer/hoering_vurdering_vedlegg_1_del_1_191208.pdf 23.05.09

http://udir.no/upload/Vurdering_veiledningshefte_2.pdf 23.05.09

http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/vurdering_for_laring/ 23.05.09

Vedlegg 1

OPPGAVE I GEOGRAFI FOR 8. TRINN

UKE 14 OG 15

TEMA: VÆR OG KLIMA

Du skal i løpet av denne perioden lage en avisside (A3) hvor du skriver en artikkel om et vær- eller naturfenomen. Artikkelen skal inneholde:

- en passende overskrift.
- innledning/ingress.
- fakta om temaet.
- hvordan det eventuelt kan påvirke folks liv på en negativ eller positiv måte.
- ulike synspunkter på saken (hvis mulig).
- passende bilder/illustrasjoner med billedtekst.

Temaer du kan skrive om kan for eksempel være:

drivhuseffekten, ozonlaget, tsunami, orkaner, tornadoer, jordskjelv med mer.

Kildene du bruker skal noteres på baksiden av arket. Du velger selv om du vil skrive på PC eller for hånd, men du må bruke egne ord når du skriver.

Avissiden skal leveres på slutten av timen fredag 4. april, og i samfunnsfagstimen mandag 7. april skal du fortelle om det du har skrevet til de andre.

Du vil få karakter på avissiden og presentasjonen av denne (en karakter). Både det du skriver og det du sier i timen vil telle på karakteren.

Pass på å gå gjennom sjekklisten for hva som skal være med før du leverer oppgaven din.

Lykke til med oppgaven!

Vedlegg 2

Sjekkliste geografioppgave uke 14 og 15

For eksempel et av de følgende emner/fenomen: Drivhuseffekten, klima, orkaner, flom, tornadoer, tsunami, jordskjelv, vulkanutbrudd, troposfæren, ozonlaget.

	Sjekkliste	Ja/Nei
1	Jeg har lagd en tittel som passer	
2	Jeg har med innledningen/ingressen	
	Ingressen tar opp hovedemner i artikkelen	
3	Hoveddelen er delt inn i avsnitt	
	Avsnittene begynner med temasetning	
	Temasetningen etterfølges av kommentarsetning	
	Jeg bruker tekstbinding for å lage sammenheng i teksten	
	Jeg bruker disse tekstbindingsordene:	
4	Illustrasjon med billedtekst.	
5	Jeg har en klar avslutning på artikkelen hvor jeg enten har	
	a) Sirkelkomposisjon	
	b) Konklusjon	
	c) Har konkrete opplysninger	
	d) Bruker sitat som avrunding	

Vedlegg 3

Geografioppgave om Vær og Klima**8.trinn Uke 14 og 15**

Navn: _____

Avisside

	Mindre bra	Bra	Meget bra
Overskrift			
Hovedartikkel			
Ingress			
Andre fakta om temaet			
Påvirkning jf. folk			
Bilder			
Eventuelle kommentarer			

Presentasjon

	Mindre bra	Bra	Meget bra
Innhold jf. avis			
Bruk av manus			
Klar og tydelig stemme			
Kontakt med publikum			
Eventuelle kommentarer			

Samlet karakter: _____

Vedlegg 4

HISTORIEPRØVE 10. APRIL.

I denne uken vil vi bli ferdige med kapittel 5 "Norge og Norden blir mer demokratisk" og vi avslutter med en oppsummeringsprøve torsdag 10. april.

Pensumet for denne prøven vil bli: s. 101 – 131

Vi vil legge vekt på:

- Faktakunnskap (Navn, årstall, begreper og ordforklaringer).
- Forståelse for hvorfor ting skjer i Norge i denne perioden.
- Evne til å sette ting i sammenheng.
- Kunne bruke tidligere tillærte kunnskaper.

Dette vil si at du må kunne si litt om:

- Hva som skjer.
- Hvorfor det skjer.
- Hvilke konsekvenser det får.

Dere må huske på å svare så utfyllende som mulig på alle spørsmål og forklare alt og ikke bare antyde.



Lykke til!

Vedlegg 5

Foredrag, slutten av 1800-tallet.

Navn:

Tema:

Innhold:

Framføring:

Karakter: